

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DEPARTAMENTO DE DIREITO

BRUNA COSTA VALENÇA

**O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO:
AS BARREIRAS À INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NO
SISTEMA REGULAR DE ENSINO E A (IN)EFICÁCIA SOCIAL DA LEGISLAÇÃO
BRASILEIRA**

Florianópolis

2017

BRUNA COSTA VALENÇA

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO:
AS BARREIRAS À INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA
REGULAR DE ENSINO E A (IN)EFICÁCIA SOCIAL DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação
em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da
Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito para a obtenção do Título de
Bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Mikhail Vieira de
Lorenzi Cancelier

Florianópolis

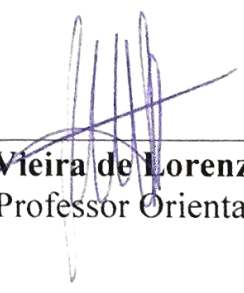
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

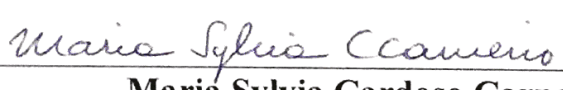
TERMO DE APROVAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “**O direito fundamental à educação: as barreiras à inclusão do educando com deficiência no sistema regular de ensino e a (in)eficácia social da legislação brasileira**”, elaborado pelo(a) acadêmico(a) Bruna Costa Valença, defendido em 08/12/2017 e aprovado pela Banca Examinadora composta pelos membros abaixo assinados, obteve aprovação com nota 10 (Dez), cumprindo o requisito legal previsto no art. 10 da Resolução nº 09/2004/CES/CNE, regulamentado pela Universidade Federal de Santa Catarina, através da Resolução nº 01/CCGD/CCJ/2014.

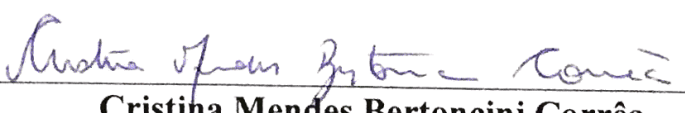
Florianópolis, 08 de dezembro de 2017.



Mikhail Vieira de Lorenzi Cancelier
Professor Orientador



Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Membro de Banca



Cristina Mendes Bertoni Corrêa
Membro de Banca



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências Jurídicas
COORDENADORIA DO CURSO DE DIREITO

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO INEDITISMO DO TCC E
ORIENTAÇÃO IDEOLÓGICA

Aluno(a): Bruna Costa Valença

RG: 4.848.385

CPF: 099.919.069-59

Matrícula: 13101415

Título do TCC: O direito fundamental à educação: as barreiras à inclusão do educando com deficiência no sistema regular de ensino e a (in)eficácia social da legislação brasileira

Orientador(a): Mikhail Vieira de Lorenzi Cancelier

Eu, Bruna Costa Valença, acima qualificado(a); venho, pelo presente termo, assumir integral responsabilidade pela originalidade e conteúdo ideológico apresentado no TCC de minha autoria, acima referido

Florianópolis, 08 de dezembro de 2017.

Bruna Costa Valença
Bruna Costa Valença

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela presença, proteção e todas as bênçãos concedidas em minha vida.

Aos meus pais, Marcos e Gisele, acredito que nenhuma palavra é capaz de expressar tamanha gratidão e amor. Obrigada por estarem ao meu lado sempre, inclusive para relembrar as palavras que me fugiam nos momentos de branco ou bloqueios de escrita. Por acreditarem e apoiarem os meus sonhos, e por serem meus exemplos de vida e integridade.

Ao meu irmão, Lucas, pela serenidade e pelo carinho. À minha avó, Marília, amiga e confidente, por todo o amor e atenção despendida desde sempre. À minha madrinha, Eliete, por tanto acreditar em mim. À Flávia e à Ingrid, por escutarem as minhas angústias, pelos conselhos e pelo companheirismo.

Às minhas amigas, verdadeiros presentes que o Direito me deu, agradeço por terem tornado estes cinco anos de graduação tão especiais. À Gabriela, pela compreensão, positividade, motivação e apoio incondicional. À Thais, por todo o companheirismo, do EMAJ aos estudos sobre deficiência, por toda a ajuda, cuja contribuição foi fundamental para a elaboração deste trabalho, e por sempre manter a tranquilidade (e me deixar tranquila). À Luana, pelas angústias e histórias compartilhadas durante nossos almoços prolongados às segundas-feiras e por toda a força concedida. Sei que as levo daqui para a vida.

Às minhas amigas Gabriela e Mariana por todo o carinho e paciência, por ouvirem meus anseios, por toda a ajuda e incentivo para a elaboração deste trabalho e por a todo momento reiterarem (e me fazerem acreditar) que tudo daria certo. À Ana Cláudia, à Cristiane, ao Daniel, à Fernanda, à Izabel, à Letícia e à Thayna, pela amizade e por todo o apoio, mesmo com a distância e a correria do dia-a-dia.

À Sandrinha e à Marília, pela solicitude e pela contribuição essencial à construção deste trabalho.

Ao Prof. Mikhail, por ter me acolhido com tanto carinho. Pela gentileza, atenção e orientação minuciosa, sem a qual a realização deste trabalho, com toda a certeza, não seria possível. Pela presença e, por além de orientar, prestar todo o apoio emocional necessário nesta etapa, transmitindo sempre tranquilidade. Professor, que honra poder contar com o senhor.

À Profa. Maria Sylvia por, junto com o Prof. Adriano, ter despertado para os estudos sobre deficiência. Pelo apoio essencial desde a redação do projeto de pesquisa, pela indicação de bibliografia, pela solicitude e pela participação na banca.

E à Profa. Cristina que, mesmo já perto da data da defesa, prontamente aceitou o convite para compor a banca.

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

(Peter Mittler, 2003)

RESUMO

O presente trabalho objetiva verificar as barreiras à inclusão do educando com deficiência no sistema regular de ensino e, por consequência, ao exercício pleno de seu direito à educação, através da análise da eficácia social da legislação brasileira. Para tanto, analisa-se a trajetória histórica do atendimento educacional à pessoa com deficiência, perpassando pelas primeiras experiências educacionais desenvolvidas, institucionalização, surgimento das escolas e classes especiais, propostas de integração escolar e, por último, pelo conceito de educação inclusiva, modelo educativo que se busca alcançar com efetividade nos dias de hoje. Ademais, apresenta-se a legislação referente ao direito à educação e à educação das pessoas com deficiência, da primeira Constituição Brasileira à Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015, expondo-se, ao final, as principais barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, metodológicas e pedagógicas, instrumentais e atitudinais constatadas nas escolas, que conduzem a ineficácia social da legislação brasileira. O método de abordagem adotado é o dedutivo e de procedimento o monográfico, com a utilização de pesquisa documental e bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados, foram ainda realizadas seis entrevistas com estudantes de cursos de licenciatura e profissionais com experiência no atendimento de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Direito à educação. Pessoas com deficiência. Inclusão escolar. Eficácia social. Barreiras à inclusão.

ABSTRACT

The present study aims to ascertain the barriers to inclusion and a complete education experienced by students with disabilities in the context of the regular education system. In order to carry out the present analysis, the social effectiveness of the Brazilian legislation will be scrutinized. In this vein, the historical trajectory of the educational service for persons with disability will be studied, undertaking the first educational experiences that were developed, their institutionalization, the emergence of special schools and education and proposals for school integration. Lastly, the concept of inclusive education will be dealt with, since the inclusive educational model is the one aimed for to be effectively applied in nowadays society. Finally, the legislation on the right to education and education of persons with disability from the first Brazilian Constitution to the Brazilian Inclusion Law, promulgated in 2015, will be presented. The aim is to expose the main barriers in terms communication, architectural, informational, methodological, pedagogical and attitudinal aspects. It's adopted the deductive method and the monographic procedure, using documentary and bibliographic research. In addition, six interviews were conducted with undergraduate students and professionals with experience in the attendance of people with disabilities.

Key words: Right to education. People with disabilities. School inclusion. Social effectiveness. Barriers to inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CDPCD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SINEPE - Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA	13
1.1 Do abandono à institucionalização: o contexto mundial da Antiguidade ao início do século XX	13
1.2 O início da educação das pessoas com deficiência no Brasil	19
1.3 Da integração à inclusão escolar: a busca por uma escola para todos	27
2 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO	33
2.1 Os primeiros marcos legais do direito à educação e do atendimento educacional à pessoa com deficiência.....	34
2.2 Do Estatuto da Criança e do Adolescente à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	40
2.3 Os principais marcos legais da última década	47
3 A REALIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR	53
3.1 As barreiras à inclusão do educando com deficiência nas escolas regulares	54
3.2 Barreiras atitudinais: o preconceito e a discriminação contra o aluno com deficiência.	58
3.3 Os desafios à efetivação da educação inclusiva e a (in)eficácia da legislação brasileira	64
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXO I - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH - UFSC).....	84
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	86
ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA	88

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por tema as barreiras à inclusão do educando com deficiência no sistema regular de ensino e, por consequência, ao exercício pleno do seu direito à educação, através da análise da eficácia social da legislação brasileira. Nesse contexto, o problema consiste em identificar se a legislação que assegura a inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares, com qualidade, e igualdade de condições, garantindo o exercício pleno do seu direito à educação, é eficaz socialmente. A hipótese levantada foi no sentido de que embora a Constituição Federal, leis infraconstitucionais e documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, garantam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, assegurando a educação e seu acesso a todos, o embasamento legal se mostra ineficaz socialmente, em virtude da existência de diversas barreiras que demonstram a sua inaplicabilidade plena na sociedade.

A justificativa para a escolha do tema foi o contato com a disciplina de Estudos sobre Deficiência em 2015, que propiciou um despertar sobre a necessidade premente de realização de mudanças, não apenas estruturais, mas sobretudo de consciência social, a fim de efetivar a inclusão escolar. Justifica-se também pelos recentes debates que envolveram a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, em particular, a carta aberta divulgada pelo Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa Catarina, na qual se insurge contra a obrigação em promover o ensino inclusivo. Assim, busca-se entender a realidade da inclusão escolar, em uma sociedade na qual o preconceito e a discriminação ainda são fortemente presentes, o que enseja diversas violações aos direitos das pessoas com deficiência.

No tocante à metodologia, o método de abordagem é o dedutivo e de procedimento o monográfico. Quanto às técnicas de pesquisa, foram utilizadas fontes primárias (pesquisa documental), como leis, decretos, portarias e resoluções, e secundárias (pesquisa bibliográfica), como livros, monografias, dissertações e artigos sobre o tema. Como instrumento de coleta de dados, foram, ainda, realizadas seis entrevistas com estudantes das fases finais de cursos de licenciatura e profissionais atuantes no atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas e em escolas regulares, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Nas entrevistas, os participantes assinaram por livre e espontânea vontade o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi entregue em duas cópias, permanecendo uma das vias com o entrevistado. As entrevistas visavam apurar as percepções dos participantes quanto à educação inclusiva, sobretudo, os avanços e desafios constatados na inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, aborda-se a trajetória histórica do atendimento educacional à pessoa com deficiência, no contexto brasileiro e internacional, desde a Idade Antiga até a atualidade, perpassando pelas primeiras práticas educacionais desenvolvidas, a criação das classes e escolas especiais, o surgimento das propostas de integração escolar e o conceito de educação inclusiva, modelo educativo que visa atender a todos os alunos sem discriminação ou segregação, e que se busca conquistar, com efetividade, nos dias de hoje.

No segundo capítulo, apresentam-se breves considerações acerca da eficácia das normas no ordenamento jurídico e, em seguida, passa-se à análise da legislação nacional e alguns documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, que tratam do direito à educação, bem como do atendimento educacional às pessoas com deficiência, examinando a positivação legal do direito em todas as Constituições Brasileiras e destacando, ao final, a Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015.

No terceiro e último capítulo, verificam-se as diversas barreiras que obstaculizam o exercício pleno do direito à educação pelas pessoas com deficiência, analisando-se, nesse contexto, a eficácia social da legislação estudada no capítulo anterior.

Por fim, esclarece-se que a terminologia adotada ao longo do trabalho foi pessoa com deficiência, em atenção às disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Emprega-se, também, o termo deficiência intelectual, em detrimento ao termo deficiência mental, por ser a nomenclatura consagrada no texto da Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Ressalta-se, contudo, que em alguns momentos do trabalho, principalmente no primeiro capítulo, que tratou de aspectos históricos, foram utilizados, com aspas, termos comumente empregados no período.

1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste primeiro capítulo, será abordada a trajetória histórica do atendimento educacional à pessoa com deficiência, no contexto brasileiro e internacional, desde a Idade Antiga até a atualidade, analisando as primeiras práticas educacionais desenvolvidas, a criação das classes e escolas especiais, o surgimento das propostas de integração escolar e, por fim, o conceito de educação inclusiva, modelo educativo que visa atender a todos os alunos sem discriminação ou segregação, e que se busca conquistar, com efetividade, nos dias de hoje.

Importante salientar, de imediato, que a educação das pessoas com deficiência possui uma luta muito dura, caracterizada por um contínuo combate ao preconceito, às concepções assistencialistas, às orientações meramente integradoras e aos métodos pedagógicos restritos ao tecnicismo (SEGABINAZZI, 2015, p. 67).

1.1 Do abandono à institucionalização: o contexto mundial da Antiguidade ao início do século XX

Neste primeiro tópico, serão estudados os principais marcos históricos mundiais relacionados ao atendimento educacional à pessoa com deficiência, ocorridos entre a Idade Antiga e o início do século XX.

De acordo com Pessotti (1984, p. 3), na Antiguidade, as crianças com deficiência física, sensorial ou mental nascidas em Atenas ou Esparta eram consideradas sub-humanas, o que autorizava sua eliminação e abandono, em razão de sua desconformidade com os padrões atléticos e classistas que vigiam no período. Na Idade Média, “[...] os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos.” (CARDOSO, 2004, p. 16). Segundo Silva (1987, p. 105), a ausência de informações aprofundadas quanto à deficiência, aliada à carência de educação generalizada e ao temor do desconhecido, fez com que se desse àquela um sentido misterioso, diabólico e vexatório. Para Mazzotta (2011, p. 16), o conhecimento sobre a deficiência, à época, estava atrelado ao misticismo e ao ocultismo, inexistindo base científica para a formação de entendimentos realísticos.

Posteriormente, com o advento e a consolidação do cristianismo, surgiu a perspectiva caritativa e assistencialista em relação às pessoas com deficiência, que ganharam alma e passaram a ser consideradas filhas de Deus, o que impedia o seu abandono, pois contrário aos desígnios da divindade. Nesse contexto, passou-se a acolhê-las em hospitais, conventos e igrejas (PESSOTTI, 1984, p. 4-5). Contudo, paralelamente à concepção caritativa, perdurava a ideia de que as pessoas com deficiência representavam riscos aos demais, motivo pelo qual

o seu acolhimento, realizado em condições profundamente degradantes, era considerado medida necessária à segurança social (SILVA, 2009, p. 136).

Segundo Martins:

Algum tempo depois, de uma maneira geral, essas pessoas começaram a ser recolhidas em asilos, igrejas, conventos e até mesmo suntuosos hospícios criados pela nobreza, ficando ali amontoadas e isoladas, em total promiscuidade, juntamente com velhos, pobres, doentes, mutilados, prostitutas e loucos. Dessa forma, elas eram assistidas ou “protegidas” e, ao mesmo tempo, a sociedade era poupada de conviver com seres considerados como inúteis, aberrantes ou anti-sociais. Não havia uma preocupação efetiva com a melhoria das condições de vida dessas pessoas. (MARTINS, 1998-1999, p. 131)

No século XVI, as noções sobre deficiência começaram a se alterar, quando, pela primeira vez, através da obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão”, de Paracelso, a deficiência, que até então era julgada um problema teológico e moral, passou a ser considerada uma disfunção orgânica, a merecer tratamento e não punição. Corroborando a visão de Paracelso, Jerônimo Cardano acreditava que as pessoas com deficiência eram vítimas de poderes especiais e forças cósmicas, dignas de cuidados médicos, e demonstrava preocupação pedagógica com a sua educação. (PESSOTTI, 1984, p. 15/16)

Todavia, no tocante à instrução das pessoas com deficiência, continuou a predominar, por muito tempo, a visão fatalista da diferença, que considerava o seu isolamento da sociedade a solução ideal. (MARTINS, 1998-1999, p. 132) Segundo Pessotti (1984, p. 77), a fatalidade hereditária ou congênita substituiu a danação divina. “O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.” Nesse período, surgiu um novo paradigma: a ineducabilidade ou irrecuperabilidade da pessoa com deficiência.

Apesar desse cenário, começaram a despontar na Europa, isoladamente, a partir do século XVI, as primeiras experiências educacionais desenvolvidas com pessoas com deficiência (MARTINS, 1998-1999, p. 132), através de médicos e pedagogos que, contestando as concepções do período, acreditaram nas possibilidades de educação de indivíduos até então julgados ineducáveis. Com foco no viés pedagógico, em uma sociedade em que a instrução era direito acessível a poucos, realizaram seu trabalho em bases tutoriais, sendo eles os próprios docentes de seus discípulos (MENDES, 2006, p. 386).

Nesse contexto, Pedro Ponce de León, reconhecido como o pioneiro na educação dos surdos, foi responsável pelo ensino de jovens com deficiência auditiva, filhos de aristocratas espanhóis, no mosteiro de São Salvador em Oña (REILY, 2007, p. 309) e despertou atenção ao ensinar seus pupilos a falar. A conquista desafiou as concepções da época, de que as pessoas surdas seriam ineducáveis, incapazes de falar e alcançar a salvação. O sucesso na

educação de seus discípulos contribuiu para mudanças graduais no que se refere às pessoas surdas e seu lugar na sociedade (PLANN, 1997, p. 13).

Posteriormente, no ano de 1620, foi publicada, em Madri na Espanha, a primeira obra relacionada à educação das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2011, p. 18). O livro, intitulado “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”, de Juan Pablo Bonet, apresentava seu método oral e defendia o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos (STROBEL, 2009, p. 20).

No ano de 1690, John Locke escreveu o livro “An essay concerning human understanding”¹, de significativa contribuição no que se refere ao ensino das pessoas com deficiência, cujas principais ideias foram assim descritas por Pessotti:

Se, pois, as idéias e, consequentemente, a conduta são o produto da experiência individual, não se justifica a perseguição moralista ao deficiente e não se admite que a deficiência seja uma lesão irreversível mas um estágio de carência de idéias e operações intelectuais semelhante ao do recém-nascido. Cabe à experiência e portanto ao ensino suprir essas carências, pois a ‘mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer idéia’. A definição do recém-nascido e do idiota² como tabula rasa tem implicações decisivas para a vida e o ensino dos deficientes mentais: a visão naturalista do educando, liberta de preconceitos morais ou religiosos, a ênfase na ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a afirmação da individualidade do processo de aprender, a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento, a importância dos objetos concretos na aquisição de noções. (PESSOTTI, 1984, p. 27)

Em 1734, Jacob Rodrigues Péréire desenvolveu um método para ensino de pessoas com deficiência auditiva, consistente no ensino de articulação de fonemas e palavras, a partir da sensação tátil visual e/ou auditiva e, sobretudo, com base na memória dos movimentos dactilológicos. (PESSOTTI, 1984, p. 31)

Em 1770, Charles Micchel de l’Eppé fundou a primeira instituição especializada para a educação dos surdos. De l’Eppé foi responsável pela criação do método de sinais, utilizado para completar o alfabeto manual, bem como designar objetos não passíveis de percepção pelos sentidos. Publicou, em 1776, a obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”. O trabalho desenvolvido por de l’Éppé influenciou o inglês Thomas Braidwood e o alemão Samuel Heinicke, os quais fundaram, em seus respectivos países, instituições voltadas à educação de pessoas com deficiência auditiva. Heinicke desenvolveu também o método

¹Em português, “Ensaio acerca do entendimento humano”.

²Termo utilizado para designar as pessoas com deficiência intelectual no período.

oralista, em oposição ao método de sinais (MAZZOTTA, 2011, p. 18/19), e publicou a obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra” (STROBEL, 2009, p. 21).

No ano de 1784, segundo Silva (1987, p. 178), Valentin Haüy, que mais tarde seria reconhecido como “pai e apóstolo dos cegos”, fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris, alvo de sucesso e reações positivas desde o início, tendo em vista que não abrigava simplesmente o cego, mas buscava ensiná-lo a ler, tendo a Academia de Ciências de Paris analisado e legitimado os tipos em relevo que o Instituto adotara. Ao longo dos anos, influenciadas por Haüy, foram fundadas, na Europa, diversas escolas para cegos, dentre as quais se destacam a de Liverpool em 1791, de Londres em 1799, de Viena em 1805 e de Berlim em 1806.

No começo do século XIX, deu-se início ao atendimento educacional das pessoas com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 2011, p. 21), através dos estudos de Jean Marc Itard, reconhecido como o pai da educação especial (CARDOSO, 2004, p. 16). Itard dedicou-se durante anos ao ensino de Vitor, jovem de 11 ou 12 anos, que foi encontrado perambulando pelos bosques de Aveyron na França e que, em razão de sua falta de contato social por longo período de tempo, fora julgado como “idiota incurável” e denominado “menino selvagem de Aveyron” (MARTINS, 1998-1999, p. 133). Segundo o médico, o “retardo” de Vitor não provinha de uma disfunção biológica, mas sim de uma escassez cultural, motivo pelo qual o incentivo às experiências intelectuais era utilizado como método de “cura” do infante (CARNEIRO, 2008, p. 14). Em 1801, Itard publicou a obra “Mémorie sur les premiers développments de Victor de Aveyron”³, buscando, por meio da educação da criança, uma metodologia de ensino às pessoas com deficiência intelectual (MARTINS, 1998-1999, p. 49).

Posteriormente, em 1817, foi criada, em West Hartford, Connecticut, a *American School for Deaf*⁴, primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos. Dez anos depois, fundaram-se as primeiras instituições para pessoas com deficiência visual no país. Em 1829, criou-se o *New York Institute for the Education of the Blind*⁵, escola para cegos em Nova York e, no mesmo ano, instalou-se em Massachusetts, o *New England Asylum for the Blind*⁶, que iniciou suas atividades em 1832. (MAZZOTTA, 2011, p. 24)

Ainda no ano de 1829, Louis Braille, inspirado no código militar de comunicação noturna desenvolvido pelo oficial do Exército Francês Charles Barbier, em 1819 (MAZZOTTA, 2011, p. 20), inventou um sistema de pontos em relevo, posteriormente

³Em tradução livre, “Memória sobre os primeiros desenvolvimentos de Victor de Aveyron”.

⁴Escola Americana para Surdos.

⁵Instituto Nova York para Educação dos Cegos.

⁶Asilo de Cegos da Nova Inglaterra.

denominado braile, o qual possibilitava aos cegos a leitura e a sua reprodução em instrumentos simples. Com somente seis pontos em relevo, o sistema propiciava noventa e seis símbolos para letras comuns e acentuadas, números, pontuação e outros (SILVA, 1987, p. 182). Na sequência, em 1832, de acordo com Mazzotta (2011, p. 21) fundou-se, em Munique, na Alemanha, a primeira instituição destinada a educar pessoas com deficiência física.

Anos depois, Johann Guggenbühl fundou o hospital e escola de Abendberg na Suíça, destinado às crianças com “retardo mental”. No local, o médico instituiu um programa que combinava um estilo de vida saudável, boa alimentação e medicina com um planejamento educacional focado no treinamento cognitivo, sensorial e físico. (REYNOLDS; FLETCHER-JANZEN, 2007, p. 996) No mesmo período, despontaram as ideias defendidas pelo educador Johann Heinrich Pestalozzi no sentido de que a educação seria um direito absoluto de todas as crianças e de que a escola deveria ser como um lar, tendo em vista que constituía o alicerce para a formação moral, política e religiosa. Para o educador, as escolas deveriam estimular o desenvolvimento dos seguintes campos: conhecimento, aptidões manuais e atitudes e valores morais. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 22)

Nesse cenário, Friedrich Froebel⁷, ao visitar uma escola de Pestalozzi, desenvolveu uma metodologia de educação especial, utilizando-se de recursos didáticos próprios⁸, que tornavam o ensino mais produtivo (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 22). Segundo Pessotti (1984, p.101), Froebel baseava-se nos seguintes princípios: respeito à individualidade de cada criança, desenvolvimento livre, entendimento de que todo infante gosta de observar, movimentar-se e possuir uma ocupação exclusivamente sua, e realização de atividades manuais, compreendendo que a educação deveria iniciar aos seis anos de idade e que a escola projetada nestes termos seria mais proveitosa do que a família.

Em 1846, de acordo com Martins (2015, p. 50/51), o médico Edward Seguin, discípulo de Itard, realizou trabalho educativo com pessoas com deficiência intelectual asiladas no Hospital Bicêtre na França, tendo publicado os resultados de suas experiências na obra “Traitement moral, hygiène et éducation des idiots”⁹. No livro, abordou a “idiotia” e outros transtornos análogos e apresentou o seu método fisiológico de educação, definido por

⁷Criador dos Jardins de Infância.

⁸De acordo com Pessotti (1984, p. 101), alguns dos recursos utilizados eram: “jogos ginásticos e cantos limitativos, histórias e poesias muito simples e vivas; canteiro de jardim, individual, ‘prendas’ ou ‘dons’ constituídos de objetos aptos a servirem como brinquedo e como instrumento de atividade manual, como a bola, o cubo, o cilindro; blocos de madeira para construção e exercícios sensoriais; prismas, caixilhos, molduras”. Entre os trabalhos e ocupações realizadas, o autor relata, ainda, que se destacavam: “trabalhos com figuras e sólidos geométricos recortados em madeira; dobraduras e recortes; tecedura com diferentes fios; composição de contornos ou figuras, com fios, palitas, contas, argolas; bordados sobre placas já perfuradas; moldagem com argila, caixas de areia para moldar paisagens e construções.”

⁹Em português, “Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas”.

procedimentos específicos para o ensino de pessoas com deficiência intelectual, observadas as particularidades de cada caso (CARNEIRO, 2008, p. 17).

Em 1848, fundou-se, em Massachussets nos Estados Unidos, o primeiro internato público para pessoas com deficiência intelectual, o qual adotava o método elaborado por Seguin. No mesmo ano, foi criada, em Montreal a primeira escola canadense para meninos surdos, chamada *Institution Catholique des Sourds-Muets*.¹⁰(MAZZOTTA, 2011, p. 24/25)

Nos Estados Unidos, estabeleceu-se, em 1896, a primeira classe especial diária para “retardados mentais” na cidade de Providence, em Rhode Island e, em 1900, fundou-se a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para “crianças aleijadas” (MAZZOTTA, 2011, p. 25).

Em 1901, Ovide Decroly fundou, na Bélgica, um instituto para crianças “anormais e atrasadas”, buscando uma educação próxima de seus interesses e passível de estimular o seu pensamento, mediante realidades físicas e sociais (GARDOU; DEVELAY, 2005, p. 34). No ano de 1910, as cidades de Newark, Nova York, Cincinnati, Cleveland, Milwaukee e Racine, nos Estados Unidos, instituíram classes para cegos. Três anos depois, foi estabelecida, em Boston, a primeira classe de “ambliopes” (MAZZOTTA, 2011, p. 25).

Ainda no início do século XX, recebeu destaque o trabalho realizado por Maria Montessori com crianças com deficiência cognitiva nos internatos de Roma (SILVA, 2012, p. 20). Influenciada por Itard, a médica italiana criou uma escola denominada *Casa dei Bambini*¹¹, onde desenvolveu sua metodologia de ensino, desafiando os procedimentos tradicionais aplicados no período (MARTINS, 2015, p. 54). O objetivo primordial do método Montessori consistia na realização de atividades intelectuais, motoras e sensoriais, com foco na autoaprendizagem, sem atuação direta do professor sobre a criança, através da utilização de materiais didáticos diversificados¹². Seus principais fundamentos eram a atividade, a individualidade e a liberdade, com ênfase nos aspectos biológicos (MARTINS, 2015, p. 54-55).

Em 1928, a médica belga Alice Descoedres desenvolveu proposta curricular para as pessoas, à época, consideradas “retardadas mentais leves”, instruindo que as atividades educacionais voltadas a elas fossem realizadas em ambiente natural, através de instrução

¹⁰Em tradução livre, Instituição Católica dos Surdos-Mudos.

¹¹Casa das Crianças.

¹²Segundo Martins (2015, p. 55), os materiais didáticos eram constituídos por “peças sólidas de diversos tamanhos e formas; caixas para abrir, fechar e encaixar; materiais de encaixe, botões para abotoar; série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes; coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons; blocos; cubos, prismas, cartões, sólidos diversos, letras em relevo, entre outros.”

individual e em grupo, enfatizando deficiências sensoriais e cognitivas (MAZZOTTA, 2011, p. 24).

No ano de 1940, nos Estados Unidos, um grupo de pais de crianças com paralisia cerebral fundou a *New York State Cerebral Palsy Association*¹³ e, em 1950, por iniciativa de pais de crianças “com desenvolvimento mental retardado”, foi criado o *National Association for Retarded Children (NARC)*¹⁴, objetivando a inserção dessas crianças, que eram excluídas das escolas, na rede pública de ensino (MAZZOTTA, 2011, p. 26).

No entanto, apesar do desenvolvimento científico e técnico e do surgimento de experiências inovadoras a partir do século XVI, perdurou, até o século XX, o enfoque médico, e não pedagógico, em relação às pessoas com deficiência (MARTINS, 1998-1999, p. 134). A concepção médica, predominante no período, considerava a deficiência como resultado lógico e natural da lesão, sendo uma incapacidade física que acarretaria diversas desvantagens sociais (FRANÇA, 2013, p. 60). O atendimento educacional era realizado de forma segregada (MARTINS, 2015, p. 57), “justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidado e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’.” Os cuidados dispensados eram meramente custodiais e a institucionalização em entidades especializadas era considerada a solução social ao tratamento dos ditos desviantes (MENDES, 2006, p. 387).

1.2 O início da educação das pessoas com deficiência no Brasil

Feita a contextualização acerca do início da educação das pessoas com deficiência no âmbito internacional, far-se-á, neste tópico, um estudo acerca do surgimento das primeiras práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no contexto brasileiro, perpassando pela criação das principais entidades especializadas e pelo advento das escolas e classes especiais.

De acordo com Jannuzzi (2012, p. 8), no Brasil colonial, era recorrente o abandono de crianças, muitas delas com deficiências físicas ou intelectuais, “em lugares assediados por bichos que muitas vezes as matavam ou mutilavam”. Em razão disso, foram fundadas rodas de expostos no país, com o objetivo de prestar assistência à criança abandonada. A primeira delas foi criada em Salvador, no ano de 1726, em seguida no Rio de Janeiro em 1738, e em Recife em 1789. Após a independência, foi instalada, em 1825, nova roda em São Paulo, cidade que, no início do século XIX, possuía uma das mais altas taxas de abandono de

¹³Associação de Paralisia Cerebral do Estado de Nova York.

¹⁴Associação Nacional para Crianças Retardadas.

menores do país (MARCILIO, 1997, p. 51, 58 e 60/61). A criação da roda dos expostos viabilizou a entrada de crianças com deficiência e infantes abandonados por seus genitores nas Santas Casas de Misericórdia, no começo do século XIX (SILVA, 2012, p. 22), sendo que algumas províncias, inclusive, ordenaram a vinda de religiosas para a administração e educação dos infantes (JANNUZZI, 2012, p. 8).

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 11), ou se abandonavam os infantes com deficiência à própria sorte, por descrédito na sua capacidade de desenvolvimento¹⁵, ou os abrigava nas Santas Casas, onde prevalecia a preocupação em lhes fornecer asilo, alimentação e, em alguns casos, instrução junto com os demais órfãos.

Nesse período, segundo Mazzotta (2011, p. 27), influenciados por experiências desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos, alguns brasileiros começaram a organizar serviços voltados ao atendimento das pessoas com deficiência. “Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência.”

Nesse contexto, através do Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854, Dom Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant, primeira instituição oficial destinada ao atendimento de pessoas com deficiência no Brasil (MARTINS, 2015, p. 77). O instituto originou-se por influência de José Álvares de Azevedo, cego brasileiro, que estudara no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy. Em 1851, ao retornar ao Brasil, abalado com a situação de abandono das pessoas com cegueira no país, traduziu e publicou a obra “História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris”, de J. Donde (JANNUZZI, 2012, p. 10).

Ao tomar conhecimento do livro, José Francisco Xavier Sigurd, médico do imperador, pediu a Azevedo que alfabetizasse sua filha cega (MARTINS, 2015, p. 77/78). Como destaca Jannuzzi (2012, p. 10/11), o médico chamou a atenção de Couto Ferraz, responsável pelo encaminhamento do projeto que resultou na criação do instituto, o qual se voltava ao ensino primário e parte do secundário, à educação moral e religiosa e à aprendizagem de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. Funcionava em regime de internato e concedia a seus alunos a possibilidade de tornarem-se professores da instituição, mostrando-se nítida a preocupação em assegurar a seus educandos oportunidades de ocupação futura.

Três anos após a fundação do instituto, foi criado, também no Rio de Janeiro, mediante a Lei n. 839, de 27 de setembro de 1857, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, primeira

¹⁵Segundo a autora, o procedimento também era realizado com crianças sem deficiência indesejadas.

instituição brasileira destinada ao atendimento de pessoas surdas (SILVA, 2012, p. 23). De acordo com Mazzotta, a criação do instituto foi fortemente influenciada por Ernesto Hüet e seu irmão:

Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de ‘surdos-mudos’ no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. (MAZZOTTA, 2011, p. 29)

Após a proclamação da República, a instituição passou a ser denominada Instituto Nacional de Surdos-Mudos - INSM e, em 1957, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (JANNUZZI, 2012, p. 12)

Embora a assistência prestada tenha sido precária, uma vez que atendiam, em 1874, 35 cegos e 17 surdos, em uma população que, em 1872, era composta por 15.848 cegos e 11.595 surdos, a criação dos institutos possibilitou a discussão acerca da educação das pessoas com deficiência no I Congresso de Instrução Pública ocorrido em 1883 (JANNUZZI, 2012, p. 13).

Em 1874, conforme Mazzotta (2011, p. 31) fundou-se o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, atualmente denominado Hospital Juliano Moreira, o qual foi precursor no atendimento de pessoas com deficiência intelectual no país. Em relação à assistência prestada, o autor ressalta que inexistem informações suficientes para caracterizá-la como educacional, acreditando se tratar, na verdade, de atendimento médico ou médico-pedagógico.

Ainda no final do século XIX e início do século XX, existem registros de atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular, dentre as quais se destacam a Escola do México no Rio de Janeiro, que, em 1887, passou a atender pessoas com deficiência intelectual, física e visual (MARTINS, 2015, p. 84); a Unidade Educacional Euclides da Cunha em Manaus, que, no ano de 1892, realizava o atendimento de pessoas com deficiência auditiva e intelectual; e a Escola Borges de Medeiros e o Grupo Escolar Delfina Dias Ferraz, no Rio Grande do Sul, que, em 1909, atendiam pessoas com deficiência intelectual e auditiva, bem como problemas de comunicação (JANNUZZI, 2012, p. 16).

Mazzotta (2011, p. 32/33) aponta também a Escola Estadual Rodrigues Alves na cidade do Rio de Janeiro, que, em 1905, atendia pessoas com deficiência física e visual; o Colégio dos Santos Anjos, de ensino regular privado, localizado em Joinville, responsável pelo atendimento de crianças com deficiência intelectual em 1909; o Instituto Estadual de

Educação Padre Anchieta, em São Paulo, que atendia pessoas com deficiência auditiva em 1913; o Grupo Escolar Estadual Paula Soares criado em Porto Alegre em 1927; e as escolas Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escolar Visconde de Itaúna, fundadas em 1950 e voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual em São Paulo.

Em 1900, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, ocorrido no Rio de Janeiro, Carlos Eira apresentou a monografia intitulada “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas” (MAZZOTTA, 2011, p. 31), reconhecido como o primeiro trabalho científico relativo à deficiência intelectual no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 26). Nesse período, a educação das pessoas com deficiência era fortemente influenciada pela medicina, sendo a população orientada pelos serviços de saúde do governo a medidas de higiene nas residências e escolas, além de propagados os ideais do movimento eugênico, relacionados à melhoria biológica do ser humano. Nesse contexto, a deficiência intelectual foi julgada como problema de saúde pública, criando-se, em 1903, o Pavilhão Bourneville, considerada a primeira “Escola Especial para Crianças Anormais” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 26/27; SILVA, 2012, p. 29). Segundo Jannuzzi (2012, p. 32), o Pavilhão Bourneville, anexo ao Hospital da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, foi fundado após denúncias da comissão responsável pela investigação das condições de atendimento a “alienados” no Hospício Nacional de Alienados e na Colônia da Ilha do Governador.

No ano de 1912, o professor Clementino Quaglio introduziu a Escala de Inteligência Binet-Simon ¹⁶ no país (MARTINS, 2015, p. 86), apta a identificar crianças com “anormalidade de inteligência”, ao realizar pesquisas em duas escolas públicas da cidade de São Paulo. Na ocasião, detectou que, dos 149 alunos que frequentavam as instituições de ensino, 13% seriam “anormais de inteligência”, tendo publicado seus resultados em “A solução do problema pedagógico-social da infância anormal de inteligência, no Brasil”. Segundo o professor, primeiramente, deveria se realizar uma seleção empírico-escolar, por docentes e diretores, mediante questionários e observações. Após, aconselhava a análise do dito anormal por um médico, seguida da realização de seleção específica, através da qual se formariam as classes ou seções de escola especiais e asilo-escolas (MAGALHÃES, 1913, p. 9 e 79 apud JANNUZZI, 2012, p. 42-43).

¹⁶ De acordo com Mäder (1996, p. 14), no início do século XX, na França, Alfred Binet, Vitor Henri e Theodore Simon determinaram os princípios basilares à avaliação psicométrica, tendo publicado, em 1905, a Escala Binet-Simon, reconhecida como o primeiro teste de inteligência prática.

Os pesquisadores avaliaram diversas funções mentais e chegaram à conclusão de que a chave para as medidas de inteligência correspondia aos processos mentais superiores e não apenas às funções sensoriais, posicionamento oposto aos trabalhos anteriores, o que estimulou a compreensão da inteligência humana.

Visando graduar o retardo mental, é a primeira escala que se preocupa com a idade mental e o desenvolvimento cognitivo relacionado à idade. É composta por testes com gradação de dificuldades.

Em 1915, conforme Mazzotta (2011, p. 31), Basílio de Magalhães publicou dois trabalhos relevantes à educação das pessoas com deficiência intelectual: “Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência” e “A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina”. Magalhães identificou a “anormalidade de inteligência” como uma patologia, inata ou não, dos centros nervosos, acarretando prejuízos ao desenvolvimento mental, bem como a inadaptação das pessoas por ela atingidas ao meio em que vivem. Atribuiu diversas causas à “anormalidade”, como a hereditariedade, tuberculose e alcoolismo, destacando que a educação de crianças “anormais” deveria se dar em classes separadas das demais, tendo em vista que, além de não aprenderem com e nem como os “normais”, muitas vezes se viciavam, impedindo que estas pudessem aproveitar a instrução repassada (MAGALHÃES, 1913, p. 30, 49 e 57 apud JANNUZZI, 2012, p. 38).

No ano de 1917, foram publicados, por B. Vieira Mello, médico-chefe do Serviço Médico Escolar de São Paulo, os livros “Débeis mentais na escola pública” e “Higiene escolar e pedagogia”, o qual continha as normas de funcionamento do Serviço e lhe atribuía a função de selecionar “anormais”, especificando as deficiências constatadas e o regime especial que necessitariam, além de criar classes e escolas para o seu atendimento, com orientação técnica destinada aos profissionais atuantes no local (JANNUZZI, 2012, p. 34). Um ano depois, Ulisses Pernambucano redigiu a tese “Classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental”, considerada a primeira tese brasileira sobre deficiência intelectual (MEDEIROS, 2017, p. 2), salientando a necessidade de prestação de atendimento médico-pedagógico às crianças ditas anormais (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 27).

Segundo Martins (2015, p. 88), na década de 20, ocorreram várias reformas estaduais de educação, as quais, apesar de indicarem o atendimento especializado em escolas ou classes especiais aos educandos com deficiência, simultaneamente eximiam as crianças com debilidades físicas ou intelectuais, bem como as pessoas com doenças contagiosas e os extremamente pobres, da obrigatoriedade escolar.

Anos após a publicação de sua tese, Ulisses Pernambucano fundou no Recife, em 1925, uma escola para crianças “anormais”, com funcionamento anexo à Escola Normal (MARTINS, 2015, p. 87). No mesmo ano, foi criada a Escola Estadual São Rafael, instituição especializada no ensino de cegos (MAZZOTTA, 2011, p. 32).

No ano de 1926, baseado nos ideais pedagógicos de Johann Heinrich Pestalozzi, fundou-se o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 26), internato especializado no atendimento de pessoas com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 2011, p. 44). Em 1928, foi criado, em São Paulo, o Instituto de Cegos Padre

Chico, escola residencial responsável pelo atendimento de crianças com deficiência visual em idade escolar. Em seguida, no ano de 1929, fundou-se o Instituto Santa Terezinha em Campinas, posteriormente transferido para a cidade de São Paulo, internato particular especializado no atendimento de meninas com deficiência auditiva, o qual passou, em 1970, a funcionar em regime de externato, assistindo crianças de ambos os sexos. (MAZZOTTA, 2011, p. 35-37)

Ainda no início do século XX, o país passou pela organização da República e pela disseminação do ensino primário, época em que o índice de analfabetismo correspondia a 80% da população. Despontou, no período, o movimento da escola-nova, que pregava o poder da educação como forma de transformação social, o interesse por pesquisas científicas, a necessidade de minorar as desigualdades sociais e incentivar a liberdade individual do infante. Os ideias da escola-nova possibilitaram a inserção da Psicologia na Educação, o que culminou na utilização de testes de inteligência visando à identificação de alunos com deficiência. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 27/28)

Nesse cenário, em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, estabeleceu-se no Brasil a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, a qual, após realizar um estudo nas escolas públicas primárias de Belo Horizonte, estruturou as primeiras classes especiais no sistema de ensino comum, considerando que a separação dos estudantes em classes distintas proporcionava a homogeneidade do grupo (MARTINS, 2015, p. 90/91). Segundo Kassar (2013, p. 45-46), os alunos eram reunidos de acordo com os critérios definidos pelos testes de inteligência, os quais eram utilizados tanto para a organização de classes homogêneas quanto de classes especiais.

Sobre a educação especial, Rodrigues, Capellini e Santos relatam que:

[...] a necessidade de educação para as pessoas com deficiências, com “atendimento especial”, “material especial” e “professor especial”, começou a ser levada em consideração. Nesse período, surgem as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas – Educação Comum e Educação Especial – cujos objetivos eram aparentemente os mesmos, ou seja, “formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho”. Nesse momento, pode-se dizer que as escolas especiais se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito. (CAPELLINI; SANTOS, 2017)

De acordo com Lanna Júnior (2010, p. 26), Antipoff lançou a expressão “excepcional” em substituição aos termos “deficiência mental” e “retardo mental”, até então atribuídos às crianças com deficiência intelectual, sob o fundamento de que a deficiência estava atrelada a uma condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica. Fundou em 1932, a

Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, instituto destinado ao atendimento de crianças com “déficit intelectual e problemas de conduta” (MAZZOTTA, 2011, p. 46).

Ainda na década de 30, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo iniciou o atendimento especializado com fins educacionais às pessoas com deficiência física (MAZZOTTA, 2011, p. 40). Foram também criados o Instituto de Cegos do Recife e da Bahia, entidades especializadas e particulares, e a Fundação Dona Paulina Santa Queiroz, instituição particular na cidade de São Paulo, especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual (MARTINS, 2015, p. 99; MAZZOTTA, 2011, p. 33).

Posteriormente, criou-se o Instituto São Rafael na cidade de Taubaté, em 1940 e o Instituto Santa Luzia em Porto Alegre, em 1941, entidades particulares especializadas na assistência de pessoas com deficiência visual. Neste ano, fundou-se também a Escola Estadual Ulisses Pernambucano em Recife, destinada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, e, em 1943, o Lar-Escola São Francisco em São Paulo, instituição particular especializada em deficiência física (MAZZOTTA, 2011, p. 32-33).

Na sequência, no tocante às pessoas com deficiência visual, foram fundados o Instituto de Cegos do Ceará em Fortaleza, em 1943, o Instituto de Cego da Paraíba Adalgisa Cunha em João Pessoa, em 1944 e, no mesmo ano, o Instituto de Cegos do Paraná em Curitiba. (MARTINS, 2015, p. 99)

Em 1946, criou-se a Fundação para o Livro do Cego no Brasil em São Paulo, a qual foi de grande importância não apenas pela produção de livros em braile e pela reabilitação e formação profissional desenvolvidas, como pela sua contribuição fundamental na política de atendimento às pessoas cegas no país. (BUENO, 1993, p. 90)

No ano de 1948, foi criada a Associação Linense para Cegos em Lins e, por influência de Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro, entidade filantrópica particular de amparo e atendimento educacional escolar às crianças e adolescentes com deficiência intelectual (MAZZOTTA, 2011, p. 33 e 46). Em 1950, em parceria com os governos municipal e estadual e através de doações realizadas por fundações de cegos norte-americanas, estabeleceu-se a primeira Imprensa Braille do Brasil (MARTINS, 2015, p. 95).

No mesmo ano, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa¹⁷, entidade especializada no atendimento de pessoas com deficiência física não sensorial, principalmente com paralisia cerebral e problemas ortopédicos (MAZZOTTA, 2011, p. 42-43). Posteriormente, no ano de 1952, fundou-se o Instituto de Proteção aos Cegos e Surdos-Mudos do Rio Grande do Norte (MARTINS, 2015, p. 99), a Escola Municipal de Educação

¹⁷Hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente.

Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, primeiro “núcleo educacional para crianças surdas” e a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (MAZZOTTA, 2011, p. 37 e 46).

Em 1954, foi criada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), voltada à assistência social, médica e educacional das pessoas com deficiência intelectual e múltipla (LANNA JÚNIOR, p. 27). Sua fundação foi iniciativa de Beatrice e George Bemis, integrantes da National Association for Retarded Children (NARC) dos Estados Unidos (JANNUZZI, 2012, p. 74). No mesmo ano, fundou-se o Instituto Educacional São Paulo, especializado na educação de crianças com deficiência auditiva, hoje chamado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) (MAZZOTTA, 2011, p. 38-39). Posteriormente, no ano de 1956, foi criada a Escola Experimental Especial em Porto Alegre (MARTINS, 2015, p. 99).

De acordo com Mazzotta (2011, p. 31), na primeira metade do século XX, existiam 54 instituições de ensino regular e 11 entidades especializadas que prestavam atendimento educacional às pessoas com deficiência. Assim, no período, a educação especial fundava-se em duas perspectivas: médica-pedagógica, e psicopedagógica, que, mesmo objetivando a educação das pessoas com deficiência, caracterizava-se pelo seu aspecto segregatório, originando as classes e escolas especiais (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2017).

No mesmo sentido, Silva (2009, p. 138) aponta que, no período, fundamentados na concepção médica-pedagógica, admitiu-se o direito à educação especializada e à reabilitação. Contudo, embora se demonstrasse preocupação com a instrução das pessoas com deficiência, o processo de inseri-las em uma escola ou classe especial favorecia a segregação.

Conforme ressalta Kassar (2013, p. 46), com o número limitado de escolas, sobretudo para o ensino de estudantes com deficiência, as instituições particulares de atendimento destacaram-se na Educação Especial, passando, até mesmo, a se confundir com o próprio atendimento público. Nesse viés, Rodrigues, Capellini e Santos (2017) destacam que se verificou, no período, a fundação de escolas especiais beneficentes, de modo que a expansão dessas entidades privadas e filantrópicas, de certa forma, eximia o poder público da prestação de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Em 1988, inclusive, apurou-se que apenas 21,79% dos estudantes da Educação Especial frequentavam instituições públicas, ao passo em que os demais estavam matriculados em entidades privadas. Enquanto a administração particular prestava assistência aos alunos com deficiências mais graves e que precisavam de atendimento especializado, a administração pública realizava o atendimento dos ditos educáveis, tendo se observado, ainda, que uma parte da população com deficiências mais sérias não era atendida (KASSAR, 2013, p. 53).

A maior parte das instituições fundadas na época, muitas vezes vinculadas a ordens religiosas, possuía caráter filantrópico-assistencial, o que favorecia a manutenção da deficiência no âmbito da caridade pública, obstando, por conseguinte, que suas necessidades fossem incluídas no rol dos direitos da cidadania. (BUENO, 1993, p. 90). Para Mantoan (2017), a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência no país demonstra que sua organização foi pautada em modelos nos quais, quase sempre, preponderava o assistencialismo e a concepção segregativa, o que contribuiu para que a formação escolar e a vida social dos infantes e jovens com deficiência ocorresse em um mundo à parte.

1.3 Da integração à inclusão escolar: a busca por uma escola para todos

Neste tópico, serão estudadas as iniciativas oficiais do governo brasileiro no que se refere à educação das pessoas com deficiência na segunda metade do século XX, bem como o surgimento das práticas de integração escolar e, por último, o conceito e os movimentos em prol da educação inclusiva, surgidos a partir da década de 80.

Apenas a partir da segunda metade do século XX que o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi assumido pelo governo brasileiro, ao instituir, no Rio de Janeiro, a Campanha para Educação do Surdo (CESB) em 1957, a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) em 1958 e a Campanha Nacional de Educação de Deficientes Mentais (CADEME) em 1960, todas extintas em 1973. As Campanhas objetivavam o desenvolvimento de ações de treinamento, reabilitação e atendimento educacional às pessoas com deficiência auditiva, visual e intelectual em todo o território brasileiro. (MARTINS, 2015, p. 99-100)

Na década de 60, houve um aumento expressivo do número de escolas especiais no Brasil, bem como de classes especiais que funcionavam junto às escolas públicas, principalmente as destinadas a alunos com deficiência intelectual. No ano de 1969, existiam mais de 800 instituições de ensino especial para crianças e adolescentes com deficiência intelectual, aproximadamente quatro vezes mais que o número existente no começo da década. (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2017)

Nesse período, no cenário mundial, os movimentos sociais em prol dos direitos humanos, fortalecidos nos anos 60, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade quanto aos malefícios da segregação e da marginalização de grupos sociais minoritários, estabelecendo-as como práticas inadmissíveis. Estas ideias fundamentaram a proposta de integração escolar, no sentido de que todos os infantes com deficiência teriam o direito indisponível de atuar em todos os programas e atividades cotidianas desenvolvidas com os demais. (MENDES, 2006, p. 388)

Nesse contexto, Martins (1998-1999, p. 135) destaca que passou a se questionar a educação das pessoas com deficiência em caráter segregado, sobretudo em virtude da propagação do princípio da normalização, apresentado primeiramente por Bank Mikkelsen, na Dinamarca, e depois defendido por Bengo Nirge e Wolfensberger, sendo então divulgado para todo o mundo. O princípio da normalização atribuía às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos demais indivíduos de igual faixa etária, respeitando as suas particularidades e oferecendo-lhes serviços que favorecessem o desenvolvimento de suas possibilidades (SILVA, 2009, p. 139). A normalização não visava tornar “normal” a pessoa com deficiência, mas sim lhe conceder as mesmas condições de vida, educação, trabalho e lazer disponibilizadas aos demais cidadãos (MARTINS, 1998-1999, p. 135).

Assim, o modelo educacional integrativo, de acordo com Mantoan (2015, p. 26), permitia ao educando com deficiência mover-se entre os diferentes tipos de atendimento escolar: das escolas regulares às especiais. Não se preocupava com a adaptação da escola ao aluno com deficiência, pelo contrário, era este quem deveria se adaptar à escola e, caso não conseguisse, era encaminhado às classes especiais (MARTINS, 1998-1999, p. 136). No período, o que se percebeu foram medidas para retirar os estudantes das classes regulares, os quais eram inseridos em classes especiais, a fim de prepará-los para o regresso à sala de aula comum, em virtude da concepção de que era o educando quem deveria se adequar à instituição de ensino. (RODRIGUES; CAPELLINI, SANTOS, 2017)

Assim, influenciada pelos princípios da normalização e da reabilitação, a proposta da integração partia do pressuposto de que era a pessoa com deficiência quem deveria se adaptar à escola, de acordo com os padrões sociais vigentes (SILVA, 2009, p. 143), o que potencializava a segregação, visto que a responsabilidade pela integração no meio escolar era atribuída tão somente ao aluno com deficiência, o qual deveria se adaptar à cultura predominante (SÁNCHEZ, 2005, p. 15).

A partir da década de 70, os princípios da normalização e da integração foram propagados mundialmente (SILVA, 2012, p. 54), de modo que “proliferam os modelos, estratégias e serviços educativos especializados na escola regular, visando a integração escolar dos educandos portadores de deficiência”, passando “a ser defendida a ideia de que - para a maior parte dos educandos - o dualismo educacional (ensino regular/ensino especializado) não tem mais razão de existir.” (MARTINS, 1998-1999, p. 135-136).

Segundo Mendes, no período, existiram diversos fundamentos que embasaram as práticas integradoras, dentre os quais se destacavam os benefícios proporcionados pela integração aos alunos com deficiência, como também a seus colegas, que aprenderiam a aceitar as diferenças, bem como suas próprias potencialidades e limitações. A autora ressalta

ainda que o movimento em favor da integração foi intensificado pelas iniciativas de diversos grupos, compostos por pessoas com deficiência, pais e profissionais, que lutavam contra a discriminação e pela garantia dos direitos fundamentais.

Além disso, Mendes observa outros fatores que influenciaram a integração escolar:

Um terceiro conjunto de argumentos que fundamentou as práticas integradoras foram as bases empíricas dos achados da pesquisa educacional. Primeiramente, a ciência produziu formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender. Adicionalmente, a meta de desenvolver a independência ou autonomia impulsionou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais normalizantes, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura. Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos. (MENDES, 2006, p. 388-389)

Diante desse contexto, foi criado, no Brasil, através do Decreto n. 72.425 de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que objetivava a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”, proporcionando oportunidades de educação às pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, física ou múltipla, superdotação e problemas de conduta, no período escolar e nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo (BRASIL, 1973).

Na década de 80, o CENESP foi convertido na Secretaria de Educação Especial (SEESP), que foi extinta em 1990, tendo retomado suas atividades dois anos depois (MAZZOTTA, 2011, p. 62, 63 e 66). No ano de 2011, a SEESP foi extinta, tendo em vista que suas atividades passaram a ser desempenhadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (PLETSCH, 2014, p. 4).

Através do CENESP, buscava-se inserir a pessoa com deficiência na rede regular de ensino, mediante acompanhamento e condições de atendimento (JANNUZZI, 2012, p. 157). Contudo, embora o órgão tenha sido criado sob a ótica integracionista, suas ações educacionais ainda se caracterizavam pelo assistencialismo e por iniciativas isoladas do

Estado, perdurando a concepção de “políticas especiais” no que se refere à educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008c).

De acordo com Plestsch (2014, p. 6), as práticas integrativas ainda se pautavam no modelo médico de deficiência, focalizando o problema no educando e desobrigando a escola, a qual se responsabilizava, apenas, pela educação dos alunos que possuísssem condições de acompanhar as atividades desenvolvidas pelos demais. Os sistemas de ensino persistiam em considerar os problemas de aprendizagem como resultado da deficiência, deixando de analisar os óbices encontrados na própria escola, na sua forma de organização e de ensino (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

Assim, a partir dos anos 80, o modelo educacional integrativo passou a ser questionado (MARTINS, 1998-1999, p. 136), sobretudo em virtude da emergência dos movimentos em prol da inclusão social, muito discutida em 1981, declarado, pela ONU, como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (SILVA, 2009, p. 143). Segundo Mendes (2010, p. 22), nesse período, começaram a despontar os debates acerca da educação inclusiva, vinculados às propostas de inclusão social, que buscavam construir uma sociedade democrática, com respeito às diferenças e igualdade de oportunidades a todos.

Sánchez (2005, p. 8) aponta que uma das primeiras iniciativas à inclusão escolar foi o movimento norte-americano chamado Regular Education Initiative (REI)¹⁸, que visava inserir crianças com deficiência nas escolas comuns, unificando, em um só sistema educacional, o ensino especial e regular. De acordo com a proposta veiculada pelo REI, todos os estudantes deveriam ser educados em classe do ensino regular, evitando-se as separações em virtude da língua, gênero ou grupo minoritário, as quais deveriam ser raras e dependente de prévia ponderação.

No final da década de 80 e início dos anos 90, o movimento em favor da inclusão foi propalado para outras partes do mundo, através do trabalho de diversos autores inconformados com os resultados da integração escolar, que passaram a questionar o tratamento despendido aos estudantes com deficiência nos sistemas educacionais de diversos países (SÁNCHEZ, 2005, p. 8). Em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos clamou a todos os países que garantissem o direito à educação de qualidade a todos (UNESCO, 1990) e em 1994, foi aprovada a Declaração de Salamanca, que disciplinou os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais¹⁹, objetivando

¹⁸Iniciativa da Educação Regular.

¹⁹De acordo com o art. 5º da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

guiar os países signatários no atendimento escolar das pessoas com deficiência (UNESCO, 1994). A partir da década de 90, sobretudo após a publicação do documento, do qual é signatário, o Brasil aderiu aos movimentos mundiais de inclusão no âmbito escolar, que tratavam de propostas políticas, culturais, sociais e pedagógicas aptas a assegurar o direito de todos os alunos em aprenderem juntos, sem discriminação (RODRIGUES; CAPPELLINI; SANTOS, 2017).

Conforme Mittler:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25)

A educação inclusiva, portanto, é um modelo educacional baseado na concepção de direitos humanos, que demanda modificações estruturais e culturais nas escolas a fim de que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 1). Alicerçada no princípio da educação para todos, preconiza que todos os estudantes devem ser matriculados na escolar regular, a qual deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, adaptando-se para atender a todos sem exceção (BRASIL, 1999b, p. 14-15).

Para Mantoan (2015, p. 28), a inclusão pressupõe alterações na visão educacional que alcançam não somente os alunos com deficiência, mas todos os demais. A educação inclusiva atende todos os educandos sem discriminação ou segregação, “sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos”.

Segundo Mendes (1999, p.136), a inclusão escolar implica uma ampla abertura na instituição de ensino, a fim de atender todos os alunos, em classe regular, atendendo diferenças e necessidades individuais. Começam a se contestar as modalidades e os serviços

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

educacionais especializados, por sua característica segregativa, estimulando-se os professores a trabalhar com as diferenças em sala de aula. Assim, diferentemente da proposta integrativa, que focalizava o problema no aluno, a educação inclusiva muda o enfoque para a ação da escola e da educação e no seu poder de transformação da realidade (JANNUZZI, 2012, p. 159).

De acordo com Plestsch (2014, p. 14), no Brasil, através do Ministério da Educação, as propostas de inclusão originaram políticas públicas para diversos grupos sociais. Atribuiu-se à Secretaria de Educação Especial a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência, que, em 2003, pautada em recomendações da ONU, lançou o “Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade” em diversas cidades do país, a fim de propagar a educação inclusiva. Nesse contexto, Rodrigues, Cappellini e Santos (2017) destacam que se verificou um aumento do número de alunos inseridos nas classes comuns e, simultaneamente, uma redução gradual das matrículas em escolas especiais, demonstrando avanços na área da educação inclusiva.

Com efeito, de 2003 a 2014, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino passou de 29% a 79%, representando um aumento de 381%²⁰. Em 2016, o Censo Escolar elaborado pelo INEP atestou que 57,8% das escolas brasileiras possuem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades inseridos em classes comuns, percentual que, em 2008, representava apenas 31% (BRASIL, 2017, p. 4). No mesmo sentido, de 2010 a 2016, o número de matrículas na educação especial passou de 218.271 para 174.866, o que representa uma redução de aproximadamente 20%²¹.

Contudo, como será analisado no decorrer deste trabalho, embora a trajetória histórica do atendimento educacional à pessoa com deficiência demonstre que, nos últimos anos, de fato houveram avanços, no sentido de buscar superar o modelo segregativo da Educação Especial e rumar a uma educação inclusiva, a proposta de inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, com qualidade, e igualdade de condições, viabilizando o exercício pleno de seu direito à educação, ainda encontra diversos desafios à sua concretude, que vão desde a estrutura física da escola e a capacitação dos docentes à segregação e à discriminação social em razão da deficiência.

²⁰ Número de pessoas com deficiência em escolas comuns cresce 381%. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30821-em-12-anos-numero-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-comuns-cresceu-382>>. Acesso em: 01 out. 2017.

²¹ Matrículas e Infraestrutura. QEdu. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2010&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=matriculas>. Acesso em: 01 out. 2017.

2 O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Apresentada a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência, será analisada, neste segundo capítulo, a legislação nacional e alguns documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, que tratam do direito à educação, bem como do atendimento educacional às pessoas com deficiência, perpassando pela positivação legal do direito em todas as Constituições Brasileiras e destacando, ao final, a Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015, a qual refletiu as lutas e os movimentos sociais de pessoas com deficiência pela garantia de seus direitos, igualdade de condições e oportunidades, e efetiva inclusão social.

Antes de adentrar especificamente na legislação, cabe tecer breves considerações acerca da eficácia das normas no ordenamento jurídico. De acordo com Kelsen (2005, p. 49-50), uma norma é uma regra que impõe ao indivíduo o dever de agir de determinado modo, “sem que isso implique que alguém realmente ‘queira’ que a pessoa aja dessa maneira”, pois o comando estabelecido é despsicologizado, ou seja, a conduta prescrita pela norma é obrigatória, sem que nenhuma pessoa tenha de querê-la em seu sentido psicológico. Contudo, embora o comando normativo determine que uma conduta deva ocorrer, isto não implica que o indivíduo efetivamente vá agir desta maneira. “Um enunciado no sentido de que algo deve ocorrer é uma afirmação sobre a existência e o conteúdo de uma norma, não uma afirmação sobre a realidade natural [...]” Esta norma será considerada válida, pois validade refere-se à existência específica da norma, consistente na presunção de que esta existe e possui força de obrigatoriedade. (KELSEN, 2005, p. 51) Para se verificar a validade, faz-se um juízo de fato, a fim de averiguar se a norma existe ou não, tendo em vista que a validade corresponde à existência da norma enquanto regra jurídica (BOBBIO, 2008, p. 46), dispensando a análise acerca de sua aplicação ou não na sociedade (COUTO, 2014, p. 8). Kelsen (2005, p. 42), ao ilustrar a questão, afirma que uma regra jurídica que reprime o roubo, por exemplo, é válida para todos, inclusive, para os indivíduos que efetivamente roubam, uma vez que a regra é válida, mesmo quando não cumprida, ou seja, mesmo quando lhe falta eficácia.

Eficácia, portanto, corresponde ao cumprimento das normas pelos indivíduos a quem é direcionada. Refere-se à aplicação das normas e à conduta humana efetiva (BOBBIO, 2008, p. 47 e 51). Para Kelsen (2005, p. 55-56), a eficácia significa que os indivíduos de fato agem de acordo com as normas jurídicas, sendo estas, portanto, realmente aplicadas e respeitadas. Ou seja, a conduta das pessoas adequa-se às normas. Segundo Couto (2014, p. 9), a eficácia de uma norma representa a sua capacidade de promover os comportamentos previstos no ordenamento jurídico e provém dos efeitos do comando normativo, originando-se de uma

relação de “dever-ser”. No mesmo sentido, Diniz (2010, p. 407) afirma que a eficácia da norma consiste em averiguar se seus destinatários adequam ou não o seu comportamento à imputação normativa, se seguem ou não as determinações jurídicas, se as aplicam ou não. Assim, a eficácia consiste na aplicação efetiva da norma por parte de uma sociedade, no seu reconhecimento pela comunidade, em seu aspecto social, e nos efeitos sociais que desperta no seu cumprimento. Nesse cenário, a eficácia social refere-se à conformidade da norma ao querer coletivo, ou das condutas sociais ao seu conteúdo, correspondendo, portanto, à geração de efeitos, ocorrida após o preenchimento de determinados requisitos fáticos, ou seja, quando obtém, na realidade, meios propícios à produção de seus efeitos (FERRAZ JÚNIOR, 2008, p. 166-167).

2.1 Os primeiros marcos legais do direito à educação e do atendimento educacional à pessoa com deficiência

Neste tópico, serão estudados os principais marcos legais brasileiros e internacionais referentes ao direito à educação e ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, observados entre os anos de 1824 e 1990, destacando-se, ainda, determinados aspectos históricos do período.

A primeira Constituição Brasileira, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, em 25 de março de 1824, previa, em seu artigo 179, inciso XXXII, a garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (BRASIL, 1824). No entanto, embora tenha assinalado a importância da educação, deixou de assegurar a sua efetivação, tendo em vista que não esclarecia a qual ente político incumbia o oferecimento da instrução primária e sequer a forma como esta deveria ocorrer (KASSAR, 2013, p. 34). Jannuzi (2012, p. 6-7) destaca que, no período, a educação foi desprezada. Em 1878, por exemplo, existiam 15.561 escolas primárias com 175 mil estudantes em uma população composta por nove milhões de habitantes, o que demonstrava que apenas 2% da população brasileira era escolarizada. No mesmo sentido, Kassar (2013, p. 34) aponta que, em 1872, o país registrou um índice de 84% de pessoas analfabetas. De acordo com a autora, diversos fatores contribuíram para que a educação fosse relegada ao esquecimento, dentre os quais se destaca o fato de que, no Brasil Colônia e Império, a maior parte da população residia na zona rural, dedicando-se à exploração de bens naturais e à produção de monoculturas, não se exigindo, portanto, a alfabetização e a instrução da massa trabalhadora. Soma-se a isso o fato de que 1/3 do povo brasileiro encontrava-se em condição de escravidão e de que o Brasil foi colonizado por Portugal, país cuja maioria da população, no século XIX, igualmente não possuía acesso à educação.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 7), o máximo que se fez foi a decretação da Lei de 15 de outubro de 1827, vigente até 1946, que recomendava a criação de escolas de primeiras letras, bem como o ensino de leitura, escrita, contas e princípios morais e religiosos. Além disso, no ano de 1834, um Ato Adicional conferiu às províncias a responsabilidade pela regularização da escolarização primária e secundária. Contudo, a educação ainda continuava sendo negligenciada (MARTINS, 2015, p. 75) e o oferecimento de instrução, até o início do século XIX, era predominantemente vinculado às instituições de ensino religiosas (KASSAR, 2013, p. 35).

Após a proclamação da República em 1889, a preocupação com a educação tornou-se mais evidente, uma vez que as escolas públicas poderiam contribuir para a construção de uma identidade nacional desassociada de Portugal (KASSAR, 2013, p. 36). Nesse contexto, na Constituição de 24 de fevereiro de 1891, “O tratamento dado ao tema foi modificado, principalmente no que se refere à descentralização e concentração das atividades educacionais da União e dos estados.” (TEIXEIRA, 2008, p. 153). Em virtude do federalismo, conferiu-se autonomia aos Estados para elaborar leis, estruturar sua administração e propagar o ensino em todos os níveis (MARTINS, 2015, p. 85). Ao Congresso Nacional, atribuiu-se a responsabilidade pela instrução da população e determinou-se a laicização do ensino das escolas públicas, respectivamente em seus artigos 35 e 72, § 6º (BRASIL, 1891).

Todavia, assim como a Constituição de 1824, a Carta Magna de 1891 deixou de assegurar o compromisso com o oferecimento da educação ao povo brasileiro. No período, grande parte da população residia na área rural e o aumento do número de instituições de ensino públicas se deu vagarosamente, com as matrículas de estudantes que viviam nas proximidades dos centros urbanos (KASSAR, 2013, p. 37).

No ano de 1920, segundo Martins (2015, p. 86), o índice de analfabetismo no país era de 75% referente às pessoas de todas as faixas etárias e de 65% em relação aos indivíduos com idade superior a 15 anos. Observava-se, no período, uma tendência em privar a maior parte da população dos benefícios da educação, o que se opunha aos próprios ideais republicanos vigentes. Entretanto, conforme Teixeira (2008, p. 155), deve se reconhecer que, ao distribuir entre os entes políticos a competência pelo atendimento educacional, a Constituição de 1891, ainda que acanhadamente, avançou no que se refere à melhoria das condições educacionais do país.

Já na primeira metade do século XX, o Brasil passou por significativa transformação econômica, em razão do estabelecimento de seu parque industrial e da chegada, aos centros urbanos, da população que habitava a zona rural. Com a expansão das cidades, aumentou-se também a preocupação com a instrução do povo brasileiro, a qual restou, inclusive,

consignada no artigo 5º, inciso XIV da Constituição de 1934, que determinou à União a incumbência em delinear as diretrizes da educação nacional, o que foi atendido somente em 1961, com a promulgação da Lei n. 4.024. (KASSAR, 2013, p. 42) A Carta Magna de 1934 determinou, ainda a competência concorrente da União e dos Estados para propagar a escolarização pública²² e estabeleceu, em seu artigo 149, a educação como direito subjetivo de todos, a qual deveria ser proporcionada pela família e pelos poderes públicos, além de envolver aspectos morais e econômicos e despertar a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934). Este texto constitucional dispôs também acerca do Conselho Nacional de Educação e sua responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Educação, documento que deveria sugerir ao Governo Federal soluções aos problemas educacionais, além da destinação aos fundos especiais, e que necessitava de aquiescência pelo Poder Legislativo²³ (TEIXEIRA, 2008, p. 156).

Na sequência, foi outorgada, em 10 de novembro de 1937, a Constituição do Estado Novo, que estabeleceu a competência da União em estabelecer as bases e quadros da educação nacional, bem como estipular as diretrizes da formação física, intelectual e moral das crianças e dos jovens²⁴. A gratuidade do ensino foi resguardada e tornou-se obrigatória a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, bem como facultativo o ensino religioso²⁵. (TEIXEIRA, 2008, p. 157-158) Definiu-se, ainda, a educação como primeiro dever e direito natural dos pais, auxiliando o Estado, de forma principal ou subsidiária, na supressão de deficiências e lacunas da educação particular²⁶. O Estado figurava, assim, somente como apoiador, nos casos de omissão ou falhas na instrução particular, inexistindo, portanto, compromisso constitucional pela prestação universal de escolarização pública. (KASSAR, 2013, p. 47)

A Constituição Brasileira de 1946, por sua vez, assinalou a importância das entidades privadas, ao vedar a cobrança de impostos de institutos de educação ou de assistência social²⁷. A educação foi consagrada como direito de todos, nos seguintes termos: “Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (BRASIL, 1946)

No âmbito internacional, foi adotada pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, documento que

²²Artigo 10, inciso VI.

²³Artigo 152.

²⁴Artigo 15, inciso e artigo 16, inciso XXIV.

²⁵Artigos 131 e 133.

²⁶Artigo 125.

²⁷Artigo 31, inciso V, alínea b.

estabelece os direitos essenciais e invioláveis de todos os indivíduos, sem discriminação por motivo de nacionalidade, cor, gênero, orientação política e religiosa ou qualquer outro (CORRÊA, 2010, p. 54). No tocante especificamente à educação, considera-a como direito de todos, em seu artigo XXVI, que assim dispõe (ONU, 1948):

Artigo XXVI

1. Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Em 1959, foi aprovada, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração dos Direitos da Criança, a qual prevê, em seu princípio 7, o direito de toda criança à educação gratuita e obrigatória, apta a permitir a promoção de sua cultura geral, bem como o desenvolvimento de suas aptidões, de seu juízo e de sua responsabilidade moral e social, tornando-a um integrante prestadio à sociedade. (ONU, 1959)

No ano de 1961, foi promulgada a Lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual estipulou, em seu artigo 88, que a educação dos ditos excepcionais, na medida do possível, deveria ocorrer no sistema geral de ensino, objetivando integrá-los à sociedade. A Lei deixou de estabelecer responsabilidades para as escolas públicas, amparando, apenas, as iniciativas privadas. (BRASIL, 1961) De acordo com Jannuzzi (2012, p. 59), no período, passou a se reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento econômico, social e político do país, o que refletiu no ensino das pessoas com deficiência a partir dos anos 70. Nesse ponto, Segabinazzi (2015, p. 71) ressalta que embora a LDB tenha demonstrado um primeiro passo do Estado no que concerne à regulamentação da Educação Especial, esta ainda era limitada, adotando a expressão “no que for possível” para estipular uma situação condicionante, isto é, uma obrigação dentro do que estivesse disponível, sem esforços a mais para tanto.

Em 1966, foi adotado, pela ONU, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil através do Decreto n. 591 de 06 de julho de 1992.

Estabeleceu, em seu artigo 13, item 2, que a educação, em quaisquer de seus níveis, deve ser acessível a todos. (BRASIL, 1992)

Posteriormente, a Constituição Brasileira de 1967, com a redação da Emenda Constitucional de 1969, determinou, em seu artigo 8º, inciso XIV, a organização, pela União, de planos nacionais de educação. Previu que lei especial iria deliberar acerca da educação dos “excepcionais”²⁸ e que cada sistema educacional deveria, obrigatoriamente, dispor de serviços de assistência aptos a garantir aos educandos “necessitados” condições para aprimorar seu rendimento escolar²⁹. (BRASIL, 1969) Em 1978, a Emenda Constitucional n. 12 estabeleceu, em seu artigo único, a educação especial e gratuita como uma das formas de garantir às pessoas com deficiência melhoria de suas condições sociais e econômicas (BRASIL, 1978).

No ano de 1971, a Lei n. 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, estabeleceu, em seu artigo 9º, que aos educandos com deficiência física ou intelectual, superdotação ou atraso em relação à idade regular de matrícula, deveria ser despendido tratamento especial, compatível com as normas estipuladas pelos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). Carvalho (1997, p. 66) aponta que a educação das pessoas com deficiência foi tratada em somente um artigo, o qual foi omissivo em relação aos alunos que apresentavam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou psicológicas graves. A autora destaca, ainda, que o dispositivo legal enquadrava os cegos e os surdos como pessoas com deficiência física e não sensorial e que incluiu os alunos com atraso de aprendizagem na educação especial, o que gerou grande confusão, cujos efeitos repercutiram por longo período de tempo.

Em 1977, conforme Mazzotta (2011, p. 76), a Portaria Interministerial n. 477, de 11 de agosto, posteriormente regulamentada pela Portaria Interministerial n. 186, de 10 de março de 1978, estipulou diretrizes básicas para atender os “excepcionais”, visando aumentar as possibilidades de atendimento especializado, de cunho médico-psicossocial, educacional e de reabilitação, a fim de viabilizar a sua integração à sociedade.

No ano de 1988, foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, a qual dedicou a Seção I de seu Capítulo III à educação, consagrando-a como direito de todos, nos seguintes termos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988)

²⁸ Artigo 175, § 4º.

²⁹ Artigo 177, § 2º.

Estabelece, ainda, que incumbe à família, à sociedade e ao Estado assegurar aos menores e aos jovens o direito à educação, com absoluta prioridade, resguardando-os de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão³⁰. No tocante à educação das pessoas com deficiência, prevê que o Estado garantirá atendimento educacional especializado, preferencialmente no sistema regular de ensino³¹. (BRASIL, 1988)

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 21 de novembro de 1990, através do Decreto n. 99.710. O documento ressalta, em seu artigo 18, que toda criança deve ser educada em conformidade com os ideais das Cartas das Nações Unidas, sobretudo com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade. Preconiza que cabe aos pais, ou aos representantes legais, a educação e o desenvolvimento da criança, objetivando, sempre, o interesse maior desta. Garante, também, o compromisso dos Estados Partes em auxiliar a educação da criança e estabelecer instituições, instalações e serviços para o cuidado dos infantes. Em relação ao atendimento educacional da criança com deficiência, prevê, em seu artigo 19, item 3, que a assistência prestada será gratuita e visará assegurar seu acesso efetivo à educação, visando à sua integração social e o seu desenvolvimento individual, cultural e espiritual, a fim de proporcionar-lhe uma vida digna e favorecer sua autonomia e participação na sociedade. (BRASIL, 1990a)

No mesmo ano, a Lei n. 7.853 dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, estipulando a responsabilidade do Poder Público e seus órgãos na garantia de seus direitos básicos. Quanto à educação, propôs a inclusão, na rede educacional, das escolas especiais públicas e privadas e da educação especial como modalidade educativa, da educação precoce à habilitação e reabilitação profissional; o oferecimento gratuito e obrigatório da educação especial nas instituições de ensino públicas, bem como de programas de educação especial a nível pré-escolar, em hospitais e similares, nos quais estejam internados, por um ano ou mais, alunos com deficiência; o acesso de estudantes com deficiência aos benefícios concedidos aos demais educandos, como material escolar, merenda e bolsas de estudo; e a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de instituições públicas e privadas, a fim de viabilizar sua integração à rede regular de ensino³². (BRASIL, 1989)

Em 1990, ocorreu em Jointien na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que contou com a participação do Brasil e de diversos países, tanto desenvolvidos

³⁰ Artigo 227.

³¹ Artigo 208, inciso III.

³² Artigo 2º.

quanto subdesenvolvidos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012, p. 179), e na qual foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que discorreu, em seu artigo 3º, acerca da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, bem como da garantia do acesso à educação às pessoas com deficiência, nos seguintes termos:

ARTIGO 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. [...]

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

Assim, observa-se que desde a primeira Constituição Brasileira, em 1824, a educação foi consagrada como direito de todos, o que foi reiterado em diversas leis esparsas nacionais e documentos internacionais, que refletiram, conforme destaca Goffredo (1999, p. 27), a preocupação crescente, em âmbito mundial, com a garantia do direito à educação a todos.

2.2 Do Estatuto da Criança e do Adolescente à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Neste tópico, será analisada a legislação referente ao direito à educação e ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, observados entre os anos de 1990, em que ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, e de 2006, ano em que foi adotada, pela ONU, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 1990, foi promulgado, por meio da Lei n. 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual, reforçando o teor do artigo 205 da Constituição Federal, reitera o direito de toda criança e adolescente à educação, obrigatória e gratuita, garantindo-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino³³. (BRASIL, 1990b) De acordo com Mazzotta (2011, p. 88), no tocante às crianças e adolescentes com deficiência, o Estatuto representou um passo importante em relação ao exercício de direitos, os quais, até o momento, estavam expressos em declarações de forma vaga e genérica, sendo pouco colocados em prática, em razão da ausência de meios eficazes.

³³ Artigo 53, inciso I, e artigo 54, inciso III e § 1º.

No ano de 1993, após a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jointien na Tailândia, em 1990, foi elaborado, pelo MEC, o Plano Decenal de Educação para Todos, documento que continha ações para a década seguinte, que visavam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Mais do que uma convenção internacional, o documento despertou uma consciência pátria e representou um compromisso do governo e da sociedade com a educação para todos. Corrêa (2010, p. 69) destaca que o Plano Decenal centrava-se na universalização da educação básica e na supressão do analfabetismo. No tocante ao educando com deficiência, estipulou que deveriam ser elaboradas estratégias de ensino para atender suas necessidades educacionais específicas, empenhando-se para aumentar seu acesso e permanência no âmbito escolar.

Em 1994, foi realizada, pela UNESCO, em Salamanca na Espanha, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, a qual aprofundou os debates acerca da consecução de metas de educação para todos, levantando os problemas decorrentes de a escola não ser um ambiente acessível à totalidade dos estudantes. (BRASIL, 2015b, p. 8) Baseada nestas ponderações, a Declaração de Salamanca proclamou que os sistemas e os programas educacionais devem considerar que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem próprias, devendo as escolas respeitarem esta diversidade. Previu também que deve ser assegurado o acesso dos educandos com necessidades educacionais especiais às escolas regulares e que estas, ao se pautarem na perspectiva inclusiva, são os meios mais eficazes ao combate à discriminação, de modo a construir uma sociedade inclusiva e conquistar a educação para todos. (UNESCO, 1994)

No mesmo ano, a Portaria n. 1.793 do MEC recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos currículos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, bem como em todas as Licenciaturas. Sugeriu também que o conteúdo fosse trabalhado nos cursos integrantes da Ciência da Saúde, como Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, no curso de Serviço Social e nas demais graduações, conforme suas particularidades. (BRASIL, 1994) Ainda em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, pautada na perspectiva integracionista, segundo a qual o acesso às escolas regulares era restrito aos alunos com condições de acompanhar as atividades desenvolvidas pelos demais (BRASIL, 2008, p. 3). Assim, o educando com deficiência é quem tinha que se adaptar à escola e não o contrário, tendo em vista que os investimentos, o currículo e os espaços da instituição de ensino eram voltados aos alunos sem deficiência ou àqueles com condições de se adaptar à escola comum

(SEGABINAZZI, 2015, p. 81).O documento baseava-se também no princípio da normalização e enfocava o modelo médico de deficiência, imputando às particularidades físicas, intelectuais ou sensoriais dos educandos um caráter incapacitante, que obstacularizaria a sua inclusão escolar e social. Dessa forma, manteve-se o sistema paralelo e substitutivo da educação especial (BRASIL, 2015b, p. 9), sem renovar as práticas educacionais de modo a estimular os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino regular (BRASIL, 2008c, p. 3).

No ano de 1996, foi promulgada a Lei n. 9.394, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual dispõe, em seu Capítulo V, acerca da “Educação Especial”, conceituada, no artigo 58, com redação dada pela Lei n. 12.796/2013, como a modalidade de ensino oferecida preferencialmente no sistema regular, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Prevê, ainda, que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em razão de suas particularidades, seja impossibilitada a integração do educando com deficiência nas classes regulares (artigo 58, § 2º). Em seu artigo 59, preleciona que os sistema de ensino deverão assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”; “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido”; “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”; “professores com especialização adequada para atendimento especializado”; “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”; “educação especial para o trabalho”; e “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”.³⁴ (BRASIL, 1996)

Três anos depois, o Decreto n. 3.298 regulamentou a Lei n. 7.853/89 e dispôs sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, conjunto de orientações com o propósito garantir, às pessoas com deficiência, o exercício total de seus direitos individuais e sociais. O documento definiu também as competências do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) e da Coordenadoria

³⁴ A LDB dispõe, ainda, sobre as instituições privadas sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, nos seguintes termos:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)³⁵. (CORRÊA, 2010, p. 76) No mesmo ano, foi publicada a Convenção da Guatemala, ratificada pelo Brasil através do Decreto n. 3.956/2001, visando prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, assegurando-lhes sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001a). No tocante à educação, foi de grande relevância, tendo em vista que propôs uma reformulação da Educação Especial, compreendida no âmbito da diferenciação, a fim de suprimir os óbices ao acesso à escolarização (BRASIL, 2008c, p. 3).

Em 2001, a Lei n. 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, cuja necessidade foi prevista pela Constituição Federal³⁶ e reiterada pela LDB³⁷. Como objetivos, estabeleceu o aumento do nível de escolaridade do povo; o aperfeiçoamento da qualidade do ensino; a diminuição das disparidades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência no ensino público; e a democratização da gestão na educação pública, envolvendo a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local. Ao diagnosticar a educação especial, o Plano ressaltou que os números de matrículas de estudantes com deficiência ainda eram muito baixos, tendo em vista que, segundo a Organização Mundial da Saúde, 10% da população apresentava deficiências, dado que, se aplicado ao Brasil no período, demonstrava que somente 293.403 alunos eram atendidos em uma população de 15 milhões de pessoas com deficiência. Diante desse contexto, registrou que o grande progresso da década deveria ser a construção de uma escola inclusiva, com o acolhimento de todas as diversidades, estipulando, para tanto, 28 metas, dentre as quais se destacam a generalização, em cinco anos, do oferecimento de cursos referentes ao atendimento básico dos alunos com deficiência aos docentes atuantes na educação infantil e fundamental; o fornecimento do apoio necessário

³⁵ Especificamente quanto ao acesso à educação, o Decreto n. 3.298/99 prevê, em seu artigo 24, as mesmas garantias elencadas no artigo 2º, inciso I, da Lei n. 7.853/89. (BRASIL, 1999a)

³⁶ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

³⁷ Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...] I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

para permitir a integração dos estudantes com deficiência em classes regulares; a disponibilização, em cinco anos, de livros didáticos falados, em braile e em caracteres ampliados para os educandos cegos ou com baixa visão do ensino fundamental; a implementação, em cinco anos, e a generalização, em dez, do ensino de LIBRAS para os estudantes surdos e, quando possível, para sua família e para os profissionais da escola; a determinação dos parâmetros mínimos de infraestrutura das instituições de ensino para o atendimento de alunos com deficiência; e a inclusão, nos currículos de cursos de formação de docentes, de conteúdos e disciplinas próprias para a capacitação ao atendimento de educandos com deficiência. (BRASIL, 2001b)

Ainda no mesmo ano, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, visando delinear caminhos e determinar os mecanismos legais para assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência em toda a educação básica. O documento foi relevante, pois, a partir de sua publicação, a educação especial passou a integrar o Sistema Geral de Educação. (CORRÊA, 2010, p. 79) Estabeleceu, em seu artigo 2º, que as redes de ensino devem realizar a matrícula de todos os estudantes, sendo responsabilidade das escolas se estruturar a fim de viabilizar o atendimento dos alunos com deficiência, garantindo as condições básicas para uma educação de qualidade a todos. Assim, ao contrário da proposta integracionista, é a escola quem deve se adaptar de modo a conseguir atender todos os educandos, sem exceção. O documento propôs também a constituição e o funcionamento de um setor responsável pela Educação Especial, com recursos humanos, materiais e financeiros, que possibilitem e alicercem o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Previu, ainda, a promoção de acessibilidade quanto aos conteúdos ministrados, por meio da utilização de braile e de libras, e a implementação de serviços de apoio pedagógico nas classes comuns, que contem com a atuação colaborativa de docente especializado em Educação Especial e professores-intérpretes, bem como outros recursos essenciais à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001)

Contudo, apesar de ressaltarem a necessidade de atendimento de todos os alunos no sistema de ensino regular, os documentos legais do período continuaram amparando o caráter substitutivo da educação especial, o que legitimava a segregação em virtude da deficiência. Assim como a LDB, promulgada em 1996, a Resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apresenta ambiguidade no tocante à estruturação da Educação Especial e da escola regular no contexto inclusivo, tendo em vista que, simultaneamente à orientação quanto à matrícula de educandos com deficiência no sistema

regular de ensino, conserva a possibilidade de atendimento educacional especializado em substituição à escolarização. (BRASIL, 2015b)

Em 2002, foi promulgada a Lei n. 10.436, que legitimou a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo, em seu artigo 4º, que o sistema de educação federal, bem como os estaduais, municipais e do Distrito Federal devem assegurar a inserção do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério. (BRASIL, 2002a) No mesmo ano, a Portaria n. 2.678 aprovou o projeto da grafia braile para a língua portuguesa, sugerindo a sua utilização em todo o território nacional. (BRASIL, 2002b)

No ano de 2005, o Decreto n. 5.626 regulamentou a Lei n. 10.436/2002, tratando acerca da inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular e da formação dos professores, instrutores, tradutores e intérpretes de LIBRAS, bem como da estruturação de escolas e classes bilíngues e a disponibilização dos serviços de tradutor e intérprete na rede regular de ensino, além de outros equipamentos e tecnologias que possibilitem a comunicação e a informação, visando assegurar o acesso das pessoas surdas à educação. (BRASIL, 2005)

Em 2006, foi elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça, em parceria com a UNESCO, o Plano Nacional de Educação, o qual, em relação aos estudantes com deficiência, propôs a elaboração de materiais pedagógicos especializados, bem como a compra de outros recursos educativos, acessíveis àqueles. Recomendou também a colocação, no currículo das escolas, de conteúdos referentes às pessoas com deficiência, modos de discriminação e ofensa a direitos, garantindo o preparo dos profissionais da educação para trabalhar de maneira crítica com as referidas temáticas. (BRASIL, 2006, p. 29 e 33)

No começo do século XXI, intensificaram-se os questionamentos acerca da organização segregativa dos sistemas educacionais, visto que grande parte das pessoas com deficiência em fase escolar não estava inserida na escola, sendo observado ainda que, as que estavam, haviam sido matriculadas, em sua maioria, nas escolas e classes especiais. (BRASIL, 2015, p. 10)

Nesse contexto, no dia 13 de dezembro de 2006, a Assembleia Geral da ONU adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi aberta à assinatura de todos os Estados a partir de 30 de março de 2007. No Brasil, foi aprovada pelo Congresso Nacional, através do Decreto Legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, com força de emenda

constitucional³⁸ e promulgada mediante o Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. (BRASIL, 2009a). A Convenção expõe o modelo social de deficiência, o qual, segundo Diniz (2007, p. 9 e 15), ao contrário do modelo médico, que entendia que a lesão conduzia à deficiência e conseqüentemente à restrição da participação social, identifica o corpo com lesão, no entanto, também evidencia o contexto social que oprime a pessoa com deficiência, de modo que sua experiência não advém da lesão em si, mas sim de um ambiente contrário às diferenças. Nesse viés, Lopes (2014, p. 27) destaca que “a deficiência não está na pessoa como um problema a ser curado, e sim na sociedade que pode, por meio das barreiras que são impostas às pessoas, agravar uma determinada limitação funcional.” Além disso, a autora ressalta que a Convenção consagra o termo “pessoa com deficiência”, em detrimento às expressões “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais” e “deficientes”, tendo em vista que a deficiência não é algo que se porta, que todos as pessoas, em geral, têm alguma necessidade especial, e que o último termo enfoca a deficiência e não a condição de pessoa em primeiro plano. Esta nova perspectiva foi consequência dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de direitos humanos, reconhecendo-se a inclusão social e a dignidade humana daquelas como direitos fundamentais (p. 33).

No tocante especificamente à educação, a Convenção previu, em seu artigo 24, a garantia de sistema educacional inclusivo, visando assegurar o direito à educação sem discriminação e com equivalência de oportunidades em relação aos demais. Preconiza que os Estados Partes deverão tomar providências como auxiliar o aprendizado de braile e de LIBRAS, garantindo que os educandos com deficiência sejam instruídos nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais apropriados a si, e em espaços que possibilitem o seu pleno desenvolvimento educacional e social. Dispõe, ainda, que deverão ser acionados docentes, inclusive com deficiência, capacitados ao ensino de braile e LIBRAS, bem como feita a habilitação de profissionais da educação de todas as classes de ensino. (BRASIL, 2009a)

Nesse cenário, a CDPCD, de extrema importância no que se refere à garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, inaugurou um novo paradigma: “[...] a transposição do olhar da exigência de normalidade dos padrões das ciências biomédicas para a celebração da diversidade humana. Pessoas com deficiência são seres humanos, sujeitos titulares de dignidade e, como tais, devem ser respeitados [...]”.

³⁸ O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo foi aprovado pelo Congresso Nacional, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, que assim dispõe: Art. 5º [...] § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

(LOPES, 2014, p. 26) A nova concepção refletiu na legislação promulgada na década seguinte, em especial, na Lei Brasileira de Inclusão, conforme será abordado no tópico seguinte.

2.3 Os principais marcos legais da última década

Em continuidade ao estudo da legislação referente ao direito à educação e ao atendimento educacional à pessoa com deficiência, serão apresentados, neste tópico, os principais marcos legais sobre o assunto, observados na última década.

No ano de 2007, publicou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação, com o propósito de aumentar a qualidade da educação brasileira, concentrando-se principalmente no ensino básico público. O PDE ressaltou a necessidade de efetivação da inclusão educacional, pois admitiu que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas tradicionais contribuíram para a formação de uma cultura escolar segregativa, devendo ser reparado o déficit social gerado. Para tanto, apontou algumas medidas, como a formação continuada de docentes da área da Educação Especial, a instalação de espaços com recursos multifuncionais, a acessibilidade no ensino superior, e a supervisão do acesso e permanência na escola de pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada³⁹. (BRASIL, 2007) Ainda em 2007, o Decreto n. 6.094 tratou da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo, como uma de suas diretrizes, a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na rede educacional regular, reforçando sua inclusão nas instituições de ensino públicas. (BRASIL, 2007)

Na sequência, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a qual definiu como metas o acesso, a participação e a aprendizagem de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no sistema de ensino regular, os quais devem estar preparados para as necessidades educacionais especiais, assegurando:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008c, p. 10)

³⁹ Nos termos do artigo 20, *caput*, da Lei n. 8.742/93, o Benefício de Prestação Continuada consiste no pagamento mensal de um salário-mínimo às pessoas com deficiência e aos idosos com 65 anos ou mais, que demonstrem não ter condições de manter o próprio sustento, nem de tê-lo mantido por sua família. (BRASIL, 1993)

Através da perspectiva inclusiva, a Educação Especial, de maneira articulada, passou a compor a proposta pedagógica do ensino regular, norteando o atendimento os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008, p. 11). De acordo com Mantoan (2015, p. 49), os documentos que antecederam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva reiteraram a condicionalidade do acesso à educação pelas pessoas com deficiência, através de expressões como “quando possível”, desde que aptos e se alcançarem o mesmo ritmo dos demais”, de modo que o documento representou um marco político e pedagógico, assegurando o direito de todos à educação no sistema regular de ensino.

Ainda em 2008, o Decreto n. 6.571, posteriormente revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, tratou do atendimento educacional especializado, definindo-o, em seu artigo 1º, § 1º, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” Em seu artigo 3º, previu a instalação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de docentes, gestores e outros profissionais da educação para a educação inclusiva; acessibilidade arquitetônica das edificações escolares; produção e distribuição de materiais educacionais acessíveis; e organização de grupos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Estipulou, ainda, em seu artigo 9º, o duplo cômputo, para fins de repasse dos recursos do FUNDEB, dos alunos matriculados no ensino básico regular que recebam atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008a)

Em 2009, a Resolução n. 4 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação definiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Estabeleceu, em seu artigo 3º, o público-alvo do AEE e, em seu artigo 5º, a forma como este deverá ser realizado, em caráter complementar ou suplementar e em turno contrário ao da escolarização, não podendo ser substitutivo às classes regulares. (BRASIL, 2009d)

No dia 17 de novembro de 2011, o Decreto n. 7.611 dispôs sobre o atendimento educacional especializado e a Educação Especial, ressaltando, em seu artigo 2º, que esta deve assegurar os serviços de apoio especializado destinado a suprimir os óbices ao processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, tendo incorporado, no mais, a maior parte das disposições já contidas do Decreto n. 6.571/2008. (BRASIL, 2011a) Na mesma data, o Decreto n. 7.612 estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com o objetivo de garantir, através da integração e da combinação de políticas, programas e ações, o total exercício dos direitos das pessoas com deficiência, conforme as

deliberações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Como uma de suas orientações, o Plano estipulou, em seu artigo 3º, incisos I e II, a garantia de um sistema educacional inclusivo, bem como de instrumentos públicos de ensino acessíveis às pessoas com deficiência. (BRASIL, 2011b) Mantoan (2015, p. 48) ressalta, contudo, que embora sejam uma conquista incontestável, os referidos documentos legais conservaram o financiamento público às instituições filantrópicas de Educação Especial, que preservam práticas segregativas, não adotando, por completo, a concepção das políticas de inclusão escolar.

Em 2012, o Decreto n. 7.750 instituiu o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), o qual visa, segundo seu artigo 1º, § 1º, à inclusão digital nas instituições de ensino públicas, bem como nas escolas sem fins lucrativos que atendam pessoas com deficiência, através da compra e do uso de recursos de informática, com finalidade educacional, por estudantes e docentes. (BRASIL, 2012) No mesmo ano, a Lei n. 12.764, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determinou, em seu artigo 7º, que a negativa de matrícula de educando com transtorno do espectro autista ou qualquer outra deficiência, acarreta multa de três a vinte salários-mínimos ao gestor escolar ou autoridade competente. (BRASIL, 2012)

No ano de 2014, a Lei n. 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência até 2024. Como meta 4, o PNE estabeleceu a generalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado às crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação entre quatro e dezessete anos de idade, preferencialmente no sistema regular de ensino, assegurando-se estrutura escolar inclusiva, salas com recursos multifuncionais, e classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014) A redação da meta foi bastante criticada por empregar o termo “preferencialmente” ao se referir ao acesso à educação regular, de modo que o Ministério da Educação, através da Nota Técnica nº 108, de 21 de agosto de 2013, esclareceu que houve um equívoco conceitual no texto e reiterou o caráter complementar, e não substitutivo, da Educação Especial, afirmando que deve ser assegurado, às pessoas com deficiência, o acesso pleno ao ensino regular e ao AEE de forma complementar à escolarização. (BRASIL, 2013) No período, observou-se, de fato, o aumento do acesso de alunos com deficiência ao sistema regular de ensino e de políticas públicas direcionadas à inclusão escolar, estando 79% dos estudantes alvo da Educação especial matriculados em escolas regulares. (BRASIL, 2015b, p. 45)

Em 2015, foram adotados, pela ONU, 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, dentre os quais está a garantia de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como de

oportunidades de aprendizagem durante a vida a todos os indivíduos. No tocante especificamente às pessoas com deficiência, pretende assegurar, até 2030, a igualdade de acesso a todos os níveis de educação, inclusive o ensino superior. Prevê, ainda, a construção e o aperfeiçoamento das edificações educacionais, a fim de propiciar espaços de aprendizagem seguros, inclusivos e eficazes a todos os educandos. (ONU, 2015)

No dia 06 de julho do mesmo ano, foi promulgada a Lei n. 13.146, a qual, fundamentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, com o objetivo de garantir o exercício dos direitos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, com equivalência de possibilidades, viabilizando a sua inclusão social e cidadania. Dispõe, em seu Capítulo IV, acerca do direito à educação, estatuinto, no artigo 27, a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando o desenvolvimento pleno dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência, respeitando-se suas particularidades, tendências e necessidades educativas. O parágrafo único do mesmo dispositivo reitera o artigo 205 da Constituição Federal, estabelecendo que incumbe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, resguardando-a de todo tipo de violência, negligência e discriminação. No artigo 28, definiu as responsabilidades do poder público no que concerne à promoção do ensino inclusivo, dentre as quais se destacam o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, com a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que suprimam as barreiras e viabilizem a inclusão plena; a participação dos alunos com deficiência e de suas famílias nas várias instâncias de atuação da comunidade escolar; a inserção em currículos de cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica de assuntos relativos à pessoa com deficiência; o acesso do aluno com deficiência a jogos e atividades recreativas esportivas e de lazer; e a articulação intersetorial para a elaboração de políticas públicas⁴⁰. (BRASIL, 2015a)

⁴⁰ Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Com amparo no princípio da igualdade, estabelece também que as instituições particulares devem cumprir a maior parte destas disposições⁴¹, sendo proibida, para tanto, a exigência de valores extras em suas mensalidades, anuidades e matrículas. (BRASIL, 2015a) Segundo Ferreira (2016, p. 160 e 162), as previsões do artigo 28 demonstram que é a instituição de ensino quem deve se adaptar ao educando e não o contrário, devendo ser observadas a sua individualidade e as suas especificidades, de modo a permitir o seu desenvolvimento educacional e social pleno.

Ainda no que concerne ao direito à educação, a Lei Brasileira de Inclusão deu nova redação ao artigo 8º, inciso I, da Lei n. 7.853/89, determinando que a negativa, cobrança de valores extras, suspensão, procrastinação, cancelamento ou cessação da inscrição de estudante em instituição de ensino de qualquer modalidade, público ou particular, devido à sua deficiência, caracteriza delito punível com reclusão de dois a cinco anos e multa. (BRASIL, 2015a)

De acordo com Ferreira (2016, p. 153), o capítulo da Lei Brasileira de Inclusão dedicado à educação faz com que, finalmente, as pessoas com deficiência sejam consideradas para propósitos educacionais, garantindo não apenas sua inserção na classe comum, mas sim

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

⁴¹ De acordo com o § 1º do artigo 28 da Lei n. 13.146/2015, aplica-se às instituições particulares as disposições dos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo.

um sistema educacional inclusivo, o qual engloba todas as medidas necessárias ao efetivo exercício do seu direito fundamental à educação.

Assim, como constatado ao longo deste capítulo, além da Constituição Federal, diversas leis nacionais e documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, asseguram às pessoas com deficiência o exercício pleno do direito à educação. Na última década, acompanhando o movimento pela inclusão e refletindo as disposições da CDPCD, a legislação brasileira evoluiu, no sentido de retirar dos textos legais o caráter substitutivo da Educação Especial e assegurar um sistema educacional inclusivo, com qualidade, e igualdade de condições, tendo a LBI representado um marco na garantia destes direitos. No entanto, conforme destaca Ferreira (2016, p. 153), a escola dita inclusiva, hoje, não cumpre propriamente a sua função, em virtude da existência de diversas barreiras que obstaculizam o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares, conforme será melhor analisado no capítulo seguinte.

3 A REALIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Como demonstrado nos capítulos anteriores, a educação das pessoas com deficiência foi, ao longo da história, pautada em modelos educacionais segregadores, que começaram a ser contestados no final do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais e de direitos humanos, momento em que se iniciaram as lutas por uma educação inclusiva, a qual, alicerçada no princípio da educação para todos, demanda modificações estruturais e culturais nas escolas a fim de que todos os educandos tenham as suas especificidades atendidas. O movimento pela inclusão escolar refletiu na legislação nacional e nos documentos internacionais publicados no período, os quais positivaram a educação como direito fundamental, tendo a LBI, recentemente promulgada, assegurado às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo. Em razão dos avanços observados, verificou-se, nos últimos anos, um aumento expressivo no número de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Contudo, o último Censo Demográfico, realizado em 2010, ao apontar que mais de 45 milhões⁴² de pessoas no país possuem deficiência, o que representa 23,9% da população brasileira, registrou diferenças significativas no que concerne ao nível de instrução das pessoas com e sem deficiência, indicando que 61,1% da população com 15 anos ou mais com deficiência não possuía instrução ou tinha cursado apenas o ensino fundamental incompleto, percentual que correspondia a 38,2% para as pessoas na mesma faixa etária sem deficiência. Ainda, destacou que 17,7% de pessoas com deficiência possuía ensino médio completo e superior incompleto, percentual que representava 29,7% entre as pessoas sem deficiência. No tocante à conclusão do ensino superior, o percentual era de 6,7% para a população com deficiência e de 10,4% para pessoas sem deficiência. Verificou-se, ainda, que das, 5.440.074 pessoas com deficiência em idade escolar⁴³, 441.365 não frequentavam as escolas. (IBGE, 2010, p. 73, 82 e 122)

Ademais, os dados do Programa BPC na Escola⁴⁴ de 2015 demonstram que, das 489.890 crianças e adolescentes beneficiárias do programa, 179.211 (36,58%) não estão

⁴² Número de pessoas que declararam possuir alguma deficiência, englobando as pessoas que responderam enfrentar “alguma dificuldade em ouvir, enxergar e em se locomover”. O percentual de pessoas com deficiências severas representa 8,3% da população brasileira, sendo que das 45.606.048 pessoas que declararam possuir alguma deficiência, 1,6% são totalmente cegas, 7,6% são surdas e 1,62% não conseguem se locomover. (BRASIL, 2012a, p. 8-9)

⁴³ Considerou-se a idade de 5 a 17 anos.

⁴⁴ O Programa BPC na Escola visa aumentar a qualidade de vida e dignidade das crianças e adolescentes de 0 a 18 anos de idade, beneficiárias do BPC e o seu acesso e permanência na escola. Suas ações compreendem a identificação, entre os beneficiários do BPC até 18 anos, daqueles que estão na escola e dos que não estão; a constatação de barreiras para o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do

inseridas na escola. Em Santa Catarina, o total de beneficiários correspondia, no período, a 10.634, dos quais 3.259 (30,65%) não frequentavam a escola. (BRASIL, 2015c, p. 44)

Assim, serão analisadas, neste capítulo, as diversas barreiras que impedem o exercício pleno do direito à educação pelas pessoas com deficiência e, por consequência, a eficácia social da legislação analisada no capítulo anterior.

3.1 As barreiras à inclusão do educando com deficiência nas escolas regulares

Neste tópico, serão apresentadas as principais barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, instrumentais, e metodológicas e pedagógicas nas escolas, que obstaculizam o exercício do direito à educação pelas pessoas com deficiência.

De acordo com o artigo 2º, inciso II da Lei n. 10.098/2000, com redação dada pela LBI, barreira corresponde a “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento” que restrinja ou inviabilize a participação social da pessoa com deficiência, bem como o exercício pleno de seus “direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. (BRASIL, 2000) Barreiras arquitetônicas, urbanísticas ou ambientais, por seu turno, são conceituadas, segundo a Norma Brasileira (NBR) 9050, como “qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano.”⁴⁵ (ABNT, 2004, p. 2).

Nesse contexto, analisando-se o último Censo Escolar realizado, pode-se concluir pela presença de diversas barreiras arquitetônicas nas escolas brasileiras, tendo em vista que foi identificado que, das 183.376 escolas de educação básica existentes no país, apenas 28% possuem dependências acessíveis e somente 35% possuem sanitários adaptados⁴⁶. Em relação ao estado de Santa Catarina, o total de escolas de educação básica é de 6.167, sendo os percentuais de 48% e 41% para escolas e banheiros acessíveis, respectivamente⁴⁷. Nesse viés, o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, veiculado pelo Ministério da Educação, ao propor medidas para tornar as escolas espaços inclusivos, constatou os problemas mais comuns nas instituições de ensino, dentre os quais se destacam as seguintes barreiras arquitetônicas: nas ruas em frente à escola, pavimentação irregular, calçadas sem

BPC; a realização de estudos e o desenvolvimento de estratégias conjuntas para a eliminação dos referidos obstáculos; e o acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao Programa. (BRASIL, 2015c, p. 40)

⁴⁵Definição 3.10.

⁴⁶ Matrículas e Infraestrutura. **QEDu**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&item=>>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

⁴⁷ Matrículas e Infraestrutura. **QEDu**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/124-santa-catarina/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

rebaixamento ou desniveladas, ausência de piso tátil, paradas de ônibus distantes e inexistência de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência; nas recepções e salas de atendimento, balcão muito alto para o acesso de pessoas em cadeira de rodas, espaço muito amplo, sem piso tátil para orientar as pessoas com deficiência visual, e ausência de contraste entre pisos, paredes e móveis, o que entrava a movimentação de pessoas com baixa visão; nas escolas com mais de um andar, presença de escadas e ausência de rampas, rampas muito estreitas ou muito inclinadas, e falta de corrimãos e guarda-corpos; nas salas de aula, carteiras com extensão inadequada para cadeira de rodas, corredor muito estreito para a circulação de alunos cadeirantes, e quadro-negro muito alto; nas salas de recursos multifuncionais destinados ao AEE, falta de contraste entre piso, parede e móveis, espaço pequeno, e mesas com altura imprópria ou com empecilhos, tais como pés e gaveteiros, que impedem a aproximação de educandos em cadeira de rodas; e nas quadras de esportes, a ausência de rota acessível, piso tátil e espaços para pessoas cadeirantes nas arquibancadas (BRASIL, 2009, p. 32, 36, 40, 42, 46 e 60). Carvalho (2007, p. 61) destaca, ainda, a carência de meios de transporte acessíveis, as portas com extensões impróprias e a inadequação do próprio mobiliário escolar. Corroborando os dados apresentados, Ferreira (2016, p. 157) ressalta que os prédios escolares foram projetados para pessoas sem deficiência, o que marginaliza, por conseguinte, os estudantes com deficiência, em particular, física e visual.

Além dos obstáculos arquitetônicos, observa-se também a presença de barreiras comunicacionais ou informacionais nas instituições de ensino, as quais são definidas pela Lei n. 10.098/2000⁴⁸, como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. Carvalho (2007, p. 61), nesse ponto, identifica “a falta ou inadequação de sinalização informativa e direcional”, constatada também pelo Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas que, ao apontar os principais problemas das instituições de ensino, indicou a inexistência de placas de sinalização nas recepções, mapas táteis, placas com letras em relevo ou redigidas em braile e placas de identificação nas portas, registrando que estas, quando existem, geralmente possuem letras pequenas e sem contraste de cor. Verificou, ainda, a escassez de telefones públicos acessíveis aos alunos que utilizam cadeira de rodas e com amplificador de sinal para os indivíduos com audição reduzida. (BRASIL, 2009, p. 36)

No tocante às barreiras instrumentais, entendidas como os obstáculos que impedem a acessibilidade das ferramentas utilizadas em sala de aula e nos demais ambientes escolares,

⁴⁸Em seu artigo 2º, inciso II, alínea d.

englobando os materiais de escrita, os livros didáticos, os recursos digitais, etc. (SASSAKI, 2009, p. 5), são identificadas, segundo Silva (2012, p. 127), na constante ausência de recursos materiais, como livros em braile e falados, softwares educativos singulares e aparelhos específicos, como computadores com sintetizador de voz. O Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas apontou, na mesma linha, a falta de computadores acessíveis aos educandos com deficiência visual (BRASIL, 2009, p. 44). Corroborando estes dados, em entrevistas realizadas no mês de novembro de 2017, dois profissionais entrevistados, atuantes em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência, relataram que nos, grandes centros e capitais, é mais acessível obter materiais didáticos adaptados do que nas cidades subjacentes. No entanto, ressaltaram que, em muitos casos, embora se tenha acesso ao material, o professor do AEE não está preparado para, por exemplo, ensinar a um aluno com deficiência visual a leitura de um mapa ou a simbologia física, química e matemática.

Ademais, denota-se também a existência de barreiras metodológicas ou pedagógicas, compreendidas como os obstáculos nos métodos e técnicas de estudo (SASSAKI, 2009, p. 1), observadas por Dias (2004, p. 28) na falta de aulas e avaliações adaptadas. Nesse ponto, por estarem vinculadas à atuação dos professores, convém destacar que grande parte dos docentes sente-se despreparada para atender de maneira adequada as necessidades educativas dos alunos com deficiência (FERREIRA, 2016, p. 157). Durante as entrevistas realizadas, os acadêmicos participantes, de fases finais de cursos de licenciatura, foram uníssonos em relatar que o curso de graduação não os prepara para lecionar apropriadamente para os educandos com deficiência, relatando que, nas experiências que tiveram, não tinham a garantia de que a abordagem que estavam fazendo era adequada e de que os alunos estavam, de fato, aprendendo. Registraram, ainda, que possuem uma única disciplina de LIBRAS, que lhes possibilita ter um contato mínimo, e não satisfatório, com um estudante surdo. No mesmo sentido, dois profissionais entrevistados, atuantes em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência, afirmaram que, nos cursos de licenciatura, a didática é muito falha, tendo em vista que esta não consiste apenas em aprender a lecionar, mas sim, a lecionar para um grupo de alunos que é múltiplo. Com efeito, analisando-se os currículos de alguns cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina, observa-se apenas a presença, entre a 6ª e 8ª fase, da cadeira obrigatória de LIBRAS I, com carga horária de 72 horas⁴⁹. Nos cursos de Geografia⁵⁰ e Letras - Língua Portuguesa e Literaturas⁵¹, há também a

⁴⁹ CCB-UFSC. Currículo do curso. Ciências Biológicas. Disponível em: <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=110&curriculo=20101>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

disciplina optativa de Fundamentos da Língua de Sinais. No curso de Matemática⁵², cujo currículo foi atualizado no primeiro semestre do ano corrente, inseriu-se a disciplina optativa de Educação Especial na Educação Básica⁵³, a qual, conforme se extrai de sua ementa, trata da história, abordagens teóricas, terminologia e política de educação especial, além do trabalho pedagógico com os estudantes da educação especial no ensino básico. No curso de Educação Física, são obrigatórias as disciplinas de Educação Física Adaptada, Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados e de LIBRAS I⁵⁴. No curso de Pedagogia, há a disciplina obrigatória de Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos e de LIBRAS I. Como optativas, as disciplinas de Educação de Surdos e de Educação Especial na Educação Básica. No Núcleo de Aprofundamento de Estudos, constata-se, ainda, a disciplina de Educação Especial no Brasil⁵⁵. Assim, embora nos últimos cursos analisados se verifique a existência de mais disciplinas que tratem da educação das pessoas com deficiência, percebe-se de fato uma escassez de disciplinas, nos currículos dos cursos, que trabalhem com a perspectiva da educação inclusiva⁵⁶ e que contribuam para a formação de um docente apto à inclusão.

No entanto, oportuno registrar que, de acordo com Mantoan (2015, p. 79 e 81) é equivocado ansiar por uma formação que instrua os professores a lecionar para educandos com deficiência, através de manuais e regras gerais e precisas, tendo em vista que a inclusão

CFM-UFSC. Currículo do curso. Física. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=225&curriculo=20091>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CFH-UFSC. Currículo do curso. História. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=326&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CCE-UFSC. Currículo do curso. Letras – Espanhol. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=425&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CCE-UFSC. Currículo do curso. Letras - Inglês. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=425&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CFM-UFSC. Currículo do curso. Química. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=205&curriculo=20091>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

⁵⁰CFH-UFSC. Currículo do curso. Geografia. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=331&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

⁵¹ CCE-UFSC. Currículo do curso. Letras - Língua Portuguesa e Literaturas. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=428&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

⁵²CFM-UFSC. Currículo do curso. Matemática. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=223&curriculo=20171>>. Acesso em 18 nov. 2017.

⁵³Disciplina ofertada também nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e em Psicologia, como optativa.

⁵⁴ CDS-UFSC. Currículo do curso. Educação Física. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=404&curriculo=20061>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

⁵⁵CED-UFSC. Currículo do curso. Pedagogia. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=308&curriculo=20091>>. Acesso em 08 dez. 2017.

⁵⁶A disciplina de Estudos sobre deficiência é oferecida como disciplina complementar no curso de Psicologia e, ainda que seja aberta à participação de estudantes de outras graduações, não compõe o currículo dos cursos de licenciatura, nem como disciplina obrigatória, nem como optativa (CFH-UFSC. Currículo do curso. Psicologia. Disponível em: <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=319&curriculo=20101>>. Acesso em: 18 nov. 2017.)

escolar não se dá em um aspecto tradicional de educação. Formar o docente na perspectiva inclusiva consiste em dar um novo significado à sua função, a da escola, a do ensino e a das práticas pedagógicas recorrentes do contexto excludente da nossa educação. E nesse sentido, respaldando os dados apresentados, a autora destaca que os professores são desprovidos de uma formação em educação inclusiva, a qual deveria estar presente em todas as disciplinas que constituem o currículo de formação inicial. No mesmo viés, Ferreira (2016, p. 169) afirma que se observa uma falta de professores capacitados para exercer sua função de maneira satisfatória, em virtude da ausência de política inclusiva e da falta de comprometimento dos cursos de graduação, embora existam leis dispendo sobre o tema. Para Carvalho (2007, p. 27), “Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial.” Dantas e Santos (2017) constataam ainda a falta de tempo e de condições dos docentes, que muitas vezes trabalham em mais de duas escolas e ministram até sessenta aulas durante a semana, para participar de uma formação continuada, como cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização.

Assim, observa-se que são necessárias diversas mudanças para que seja propiciado não somente o ingresso, mas a permanência, com qualidade, dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, como a supressão das barreiras analisadas (MARTINS, 2015, p. 129), as quais levam também à discriminação e à exclusão social (ONU, 2002), conforme será analisado no tópico seguinte.

3.2 Barreiras atitudinais: o preconceito e a discriminação contra o aluno com deficiência

Neste tópico, serão analisadas as principais barreiras atitudinais presentes no contexto escolar e que, por consequência, tolhem o exercício do direito à educação pelas pessoas com deficiência.

Segundo Amaral (1998, p. 17), barreiras atitudinais são “anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por esta ser significativamente diferente”. Nuernberg (2009, p. 160) destaca que os anteparos se manifestam através de preconceitos perpetrados contra pessoas com deficiência, caracterizando suas trocas sociais de forma negativa. No mesmo sentido, Sassaki (2009, p. 1-2) afirma que, na dimensão atitudinal, as barreiras seriam os preconceitos⁵⁷, estereótipos⁵⁸,

⁵⁷ Definido pelo Dicionário Michaelis (2017), como o “conceito ou opinião formados antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto”; “opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão”; “superstição que obriga a certos atos ou impede que

estigmas⁵⁹ e discriminações⁶⁰ nas atitudes da sociedade em relação aos indivíduos com deficiência. Mantoan (2005, p. 27) ressalta que o preconceito, em virtude das suas particularidades pessoais, enseja as práticas de afastamento das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, limitando suas chances em se fazerem conhecer, bem como suas possibilidades de interação com os demais alunos sem deficiência. Em igual sentido, Plaisance (2017) consigna que o medo provocado por uma pessoa considerada diferente acarreta as práticas de afastamento e até mesmo de exclusão, estigmatizando-se o indivíduo em razão de suas especificidades e atribuindo-lhe descrédito e desaprovação.

Lima e Silva (2017, p. 5-7), ao analisar as barreiras atitudinais presentes nas escolas, apontam: o medo em atender um educando ou mesmo um outro profissional com deficiência e recear “fazer ou dizer a coisa errada”; a recusa em se relacionar com o aluno com deficiência e a crença de que este deve realizar apenas atividades repetitivas e de baixa habilidade, visto que não conseguirá acompanhar os demais e comprometerá toda a turma; o sentimento de piedade em relação ao estudante com deficiência; a “adoração do herói” consistente em julgar o aluno “especial”, “excepcional” ou “extraordinário” por superar a deficiência ou por realizar determinada atividade escolar, exaltando-o pela mínima ação feita na escola, como se inesperado fosse a sua capacidade de viver e se relacionar com o grupo e o ambiente; o uso da imagem do aluno com deficiência como exemplo de persistência e coragem em relação aos demais; a ideia de compensação, no sentido de que deve ser reduzido o grau de dificuldade das atividades pedagógicas, acreditando-se que os educandos com deficiência devem ter privilégios; a comparação entre os estudantes, colocando o aluno sem deficiência em posição superior àquele com deficiência; a convicção de que os alunos com deficiência devem estudar em escola especial, com profissionais especializados; a adjetivação do estudante com deficiência como “lento, agressivo, dócil, difícil, aluno-problema, deficiente mental, etc”; e o assistencialismo e a superproteção, evitando que os estudantes com deficiência testem suas próprias estratégias de aprendizagem, por medo de que fracassem, ou que percorram outros ambientes da escola, por receio de que se machuquem, ou, ainda, que sejam avaliados pelo

eles sejam praticados.”; ou “atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos.”

⁵⁸De acordo com o Dicionário Michaelis (2017), estereótipo corresponde ao “padrão formado de ideias preconcebidas, resultado da falta de conhecimento geral sobre determinado assunto” ou “imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento.”

⁵⁹Segundo o Dicionário Michaelis (2017), é “aquilo que é considerado vergonhoso ou desonroso; labéu, mácula.”

⁶⁰Por discriminação, a LBI definiu, em seu artigo 4º, § 1º, “toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência”.

seu efetivo desenvolvimento, por temor de que se sintam desapontados com eventual resultado desfavorável.

Na mesma linha, Ferreira (2016, p. 157) identifica, como barreiras atitudinais, a rejeição dos alunos com deficiência pelos demais, a resistência de muitos profissionais das escolas à inclusão e o fato de que algumas famílias de crianças e adolescentes sem deficiência receiam que o contato destes com alunos com deficiência seja prejudicial e não dignifique a instituição de ensino. Segundo Plaisance (2017), há uma resistência à inclusão por parte das escolas, que, acomodadas em sua rotina, opõem-se a qualquer forma de mudança e inovação.

No ano de 2008, foi elaborado, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, através de convênio com o INEP, o Relatório de Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, visando examinar a ocorrência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, a fim de contribuir para a elaboração de políticas e estratégias aptas a difundir o respeito e a educação para a diversidade nas escolas. A pesquisa foi aplicada em 500 escolas do país com alunos da penúltima série do ensino fundamental, da última série do ensino médio e do EJA, professores de português e matemática do ensino fundamental e médio, diretores, profissionais da educação atuantes nas escolas, e pais, mães e responsáveis membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres. Foram analisadas sete áreas temáticas de ações discriminatórias: étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial. (MEC, 2009c, p. 5-6) Em um dos momentos da pesquisa, foram apresentadas diversas frases aos participantes, visando averiguar o índice percentual de concordância (IPC) com os referidos enunciados. Dos resultados, extrai-se o seguinte:

Quando o tema se refere a pessoas com necessidades especiais (deficiência), os respondentes chegam a concordar, na média, que estudantes cegos deveriam estudar numa escola especial para portadores de deficiência visual e que estudantes surdos deveriam estudar numa escola especial para portadores de deficiência auditiva. Apesar de apresentarem valores médios para o IPC um pouco mais baixos para estas afirmações, os respondentes tendem a concordar mais com as afirmações que indicam que pais de estudantes normais preferem que seus filhos convivam com estudantes normais e que um professor surdo só pode dar aula para estudante surdo. Os respondentes, no entanto, apresentam mais baixos níveis de concordância para a afirmação que sugere que o estudante com deficiência cria problemas na escola, que o número de cegos na escola é muito pequeno para se preocupar com eles, que estudantes com deficiência vão à escola somente para se socializar e, principalmente, que para cuidar de alunos deficientes, só se o funcionário ganhar mais. (MEC, 2009c, p. 69-71)

O estudo registrou, ainda, que os menores índices de aceitação de proximidade, por parte dos participantes da pesquisa, foram observados em relação às pessoas com deficiência intelectual. Pelo menos 77% dos participantes informaram que aceitariam, no máximo, uma pessoa com deficiência intelectual como colega de trabalho. No tocante aos pais e mães de estudantes que participaram da pesquisa, apenas 20% afirmaram que aceitariam ou convidariam educandos com deficiência intelectual para estudar em suas casas, percentual que representou 16,6% entre os alunos entrevistados. No que concerne ao eventual namoro ou casamento de seus filhos com pessoas com deficiência intelectual, somente 3% dos pais e mães participantes afirmou que concordaria. Em relação ao enunciado “Aceitaria como colega de trabalho na escola/Teria como colega para fazer trabalhos em grupo”, o índice de concordância foi de 7% entre diretores, 10,8% entre professores, 16,6% entre funcionários, 22,6% entre estudantes e 14% entre pais e mães de alunos. Quanto aos educandos com deficiência física, os índices para o mesmo enunciado foram de 16,6%, 15%, 22,5%, 23,7% e 14,4% respectivamente. (MEC, 2009, p. 85-86)

Assim, a pesquisa concluiu que os diversos públicos-alvo do estudo (diretores, docentes, funcionários, pais e mães) possuem atitudes, crenças e valores que demonstram que o preconceito está presente nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas de discriminação investigadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial). A área temática da deficiência foi a terceira no que concerne à manifestação dos maiores valores para o índice percentual de concordância com as atitudes discriminatórias, atrás apenas de gênero e discriminação geracional. (MEC, 2009, p. 6). Nesse contexto, nas entrevistas realizadas, cinco dos entrevistados destacaram que o preconceito ainda é muito presente nas escolas, sendo as barreiras atitudinais os maiores obstáculos enfrentados. Relataram casos de negação de matrícula, de docentes tradicionalistas e da dicotomia da visão social, consistente em considerar a pessoa com deficiência ou totalmente incapaz ou um super-herói.

Ademais, Amaral (1998, p. 16-17) aponta também o que denomina de generalização indevida, consistente na “transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global. O indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela [...]”. Nuernberg (2009, p. 161-162) constatou a prevalência da referida generalização indevida quando, no âmbito universitário, reproduzia-se o preconceito de que ouvir e ver eram condições indispensáveis à atuação profissional. Como exemplos, o autor destaca a utilização recorrente dos argumentos de que um cego não poderia ser jornalista ou psicólogo, pois não poderia, respectivamente, valer-se da comunicação visual e da técnica de leitura corporal, e de que um surdo não

poderia cursar Cinema e Vídeo, tendo em vista que não poderia trabalhar com os elementos auditivos da produção cinematográfica. Limitavam-se, portanto, as pessoas à sua deficiência, impossibilitando-as de demonstrar o seu potencial. Pouco se concebia a possibilidade de um jornalista com deficiência visual optar por trabalhar com radiodifusão ou de um produtor de vídeos surdo concentrar-se na dimensão visual da atividade cinematográfica ou, ainda, de um psicólogo cego valer-se de técnicas que prescindem da leitura corporal.

Nesse sentido, corroborando os dados até então apresentados, o Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa Catarina veiculou, em setembro de 2015, carta aberta à comunidade escolar, na qual se insurgiu contra a inclusão dos educandos com deficiências nas escolas regulares, posicionando-se pelo fortalecimento das instituições especializadas e pela impossibilidade de cumprimento da LBI. Fundamenta-se em diversas premissas de cunho discriminatório, falacioso e ofensivo, dentre as quais se extraem:

O portador de necessidade especial precisa de educação, tratamento e acompanhamento também especiais, por instituições capazes de proporcioná-los com sucesso e não charlatanismo. [...] Como uma escola comum, competente para cumprir com a missão para a qual foi criada, mas não equipada e sem pessoal especializado, pode agir diante de um adolescente com 13 ou 14 anos, ainda não alfabetizado, que, por sua própria condição e idade, se isola dos demais ou por eles é isolado? Será que, a título de inclusão social: [...] b) há condições de um autista ou alguém com idade mental reduzida e psicológica ser Presidente da República? c) é possível a um cego ser cirurgião ou piloto de avião? [...] e) alguém sem braços ou sem pernas poderia jogar basquete ou futebol (nas paraolimpíadas são classificados ou agrupados conforme o tipo e grau de deficiência)? Por que simplesmente não inseri-los nos meios e disputas dos atletas que não têm limitação? [...] h) o que uma dessas escolas poderia fazer por um aluno que, em razão de atraso mental de idade, não se integra com os colegas, que têm interesses diferentes, porque estão em idade mais avançada? i) o que uma dessas escolas pode fazer por um aluno que, em razão de deficiência, abre a braguilha e expõe a genitália para as colegas ou agride os menores? [...] j) há real inclusão social, carinho e amor ao deficiente, colocando-o numa escola comum, entre alunos comuns, simplesmente para satisfazer a um possível sentimento de culpa injustificável? [...] Nós não nos opomos à Lei 13.146/15, mas à pretensão de que milhares de escolas comuns, PÚBLICAS e PRIVADAS, que não se propuseram a ministrar educação especial por falta de competência para fazê-lo, tenham obrigatoriamente que atender com garantia de sucesso os deficientes, de qualquer natureza, grau, variação ou profundidade. [...] São justos os custos adicionais para manter estrutura adequada e pessoal especializado para atender alunos portadores de necessidades especiais - recaírem sobre os custos e preços dos demais? Não se inclui simplesmente colocando alguém no meio de uma maioria diferente, com que acabará não se interagindo e se integrando. [...].(SINEPE, 2015)

No mesmo período, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino divulgou comunicado a todas as escolas particulares e interessados a respeito da proposição da Ação

Direta de Inconstitucionalidade n. 5357⁶¹, a qual objetivava a declaração como inconstitucional do artigo 28, §1º e do artigo 30 da LBI⁶², que, em suma, determinam a adoção de medidas, inclusive pelas instituições de ensino privadas, para viabilizar a educação inclusiva em todos os seus níveis. Assim como a carta do SINEPE, o comunicado publicado pela CONFENEN expõe a sua discordância com a legislação e, enfocando o modelo médico,

⁶¹Em 09 de junho de 2016, a ADI foi julgada improcedente, nos seguintes termos:

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015). 1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 3. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I, 201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e § 2º, e 244. 4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta. 5. O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. 6. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB). 7. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV. 8. Medida cautelar indeferida. 9. Conversão do julgamento do referendo do indeferimento da cautelar, por unanimidade, em julgamento definitivo de mérito, julgando, por maioria e nos termos do Voto do Min. Relator Edson Fachin, improcedente a presente ação direta de inconstitucionalidade. (ADI 5357 MC-Ref, Relator(a): Min. EDSON FACHIN, Tribunal Pleno, julgado em 09/06/2016, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-240 DIVULG 10-11-2016 PUBLIC 11-11-2016)

O acórdão transitou em julgado no dia 23 de março de 2017.

⁶² Art. 28. [...] § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

o entendimento de que estudantes com deficiência necessitam de cuidados especiais, em escola altamente qualificada e preparada para recebê-los. Da íntegra do texto, retira-se:

De modo geral, têm natureza emocional de alguém que, com interesse pessoal, não quer admitir que os alunos especiais precisam de cuidados especiais, por técnicos preparados para a tarefa. [...] O atendimento com sucesso de portador de necessidade especial exige pessoal e escola, pública ou privada, altamente qualificada e não por qualquer escola, que não se propôs a fazer, por não ter condições materiais e humanas para conseguir os resultados desejados e adequados. Ninguém imagina que o portador de uma doença grave e específica seja tratado por clínico geral ou posto de primeiro atendimento médico. Evidente que vai querer o melhor especialista e o hospital altamente aparelhado e especializado. No entanto, na educação, qualquer escola serve? Se assim for, o que falta é solidariedade e carinho com o aluno que precisa ser preparado para verdadeiramente ser inserido como protagonista e independente na sociedade. [...] comparativamente, há males que não podem ser tratados em qualquer clínica ou hospital, mas só nos altamente apetrechados e especializados. E o Estado pode concentrá-los em centros com condição de atender a todos. (CONFENEN, 2015)

Evidencia-se, portanto, que a discriminação em relação à pessoa com deficiência ainda é uma realidade e que há persistência do modelo médico, com enfoque em suas condições físicas e não na pessoa, titular de direitos. Mantoan (2015, p. 58) ressalta que “o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem.” Sendo assim, denota-se que é imprescindível a supressão não apenas das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais e pedagógicas existentes, como também das atitudinais, a fim de se desconstruir preconceitos e tornar a escola um espaço efetivamente inclusivo.

3.3 Os desafios à efetivação da educação inclusiva e a (in)eficácia da legislação brasileira

Nos tópicos anteriores, restou demonstrada a existência de diversos óbices à efetivação da educação inclusiva e, por consequência, do exercício do direito à educação pelas pessoas com deficiência. Nesse contexto, será analisada, neste tópico, a (in)eficácia da legislação que assegura a inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares, com qualidade de ensino e em equivalência de oportunidades e condições.

Como explanado no capítulo anterior, a educação foi consagrada pela Constituição Federal e por documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, como direito fundamental de todos. Em relação às pessoas com deficiência, diversas leis infraconstitucionais asseguram o exercício pleno de seu direito à educação e a sua inclusão em escolas do sistema regular de ensino. A LBI, recentemente promulgada, fundamentada na CDPCD, representou um marco

no que concerne à garantia de direitos, tendo assegurado sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis, bem como determinado, ao poder público e às instituições de ensino privadas, a adoção de diversas medidas para efetivar a educação inclusiva.

Contudo, como observado nos tópicos anteriores, a inclusão do aluno com deficiência na escola regular ainda encontra diversas barreiras à sua concretude, constatada, entre outras, na estrutura física da escola, na falta de preparo dos professores, na ausência de acessibilidade dos materiais e recursos didáticos e no preconceito e discriminação contra o educando julgado “diferente”. As referidas barreiras obstaculizam o acesso e a permanência do estudante com deficiência na rede regular de ensino e, por consequência, impedem o exercício pleno de seu direito à educação.

Para Mendonça (2013, p. 5 e 14), embora a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares esteja amparada em diversos documentos legais, internacionais e brasileiros, ainda é objeto de constante discussão, devendo os óbices à educação inclusiva receberem destaque, a fim de se buscar possíveis soluções para superá-los. A legislação, por si só, não é suficiente, quando não existe preparo dos docentes, conscientização quanto à inclusão no âmbito escolar, supressão das barreiras atitudinais e comunicacionais, e adequação dos currículos e da estrutura física da escola. Em igual diretriz, Dantas e Santos (2017) destacam que ao mesmo tempo em que a legislação assegura que a instituição de ensino deve receber e efetuar a matrícula de todos os estudantes que a procuram, não são proporcionadas condições para que estes sejam incluídos e mantenham-se na escola, com qualidade.

Em 2013, o Relatório da Situação Mundial da Infância elaborado pelo UNICEF atestou que o direito à educação é constantemente recusado às crianças com deficiência, tolhendo a sua capacidade de gozar de todos os direitos de cidadania. O documento apontou, ainda, que os dados de levantamentos domiciliares efetuados em 13 países de média e baixa renda revelaram que crianças e jovens entre 6 e 17 anos de idade, com deficiência, têm probabilidade consideravelmente menor de frequentar as escolas do que seus pares sem deficiência. Nesse contexto, afirmou que ao negar aos infantes com deficiência o direito de acesso igualitário às escolas, os governos não conseguem alcançar a universalização do ensino básico e os países signatários da CDPCD não cumprem as disposições constantes em seu artigo 24. (UNICEF, 2013, p. 27-28)

No ano de 2002, a Declaração de Madri reconheceu que o modo como as sociedades estão organizadas demonstra, geralmente, que as pessoas com deficiência são privadas do exercício pleno de seus direitos humanos, sendo socialmente excluídas. Afirmou, assim, a necessidade de mudança de atitudes, consignando que a lei não basta, sendo imprescindível um forte compromisso social, sem o qual a legislação será inócua. Estabelece que é essencial

educar a população para apoiar as medidas legislativas, ampliar o seu entendimento acerca dos direitos e necessidades das pessoas com deficiência na sociedade e suprimir preconceitos e estigmas existentes. (ONU, 2002) No mesmo norte, Fumegalli (2012, p. 46) salienta que a inclusão escolar só será efetivada através de um processo cultural da sociedade, a fim de desconstruir preconceitos e se renovar. Observa-se, portanto, que é necessário uma mudança no olhar social sobre a pessoa com deficiência, eliminando a cultura do modelo médico e enxergando-se, em primeiro lugar, a pessoa e não a deficiência. Nesse sentido, Plotegher e El-khatib (2017) registram a necessidade de alterar o significado social de deficiência, buscando-se uma sociedade na qual todos aceitem e respeitem as diferenças de cada indivíduo, sendo assegurado às pessoas com deficiência o acesso, de forma igualitária, a todos os setores sociais. Mostra-se imprescindível, também, o reconhecimento de que estas possuem os mesmos direitos dos demais, e de que não são simples beneficiárias de caridade, devendo ser ouvidas e respeitadas na formulação de políticas públicas e programas (UNICEF, 2013, p. iii).

Assim, embora os números de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular de ensino tenham de fato aumentado nos últimos anos, conforme exposto no primeiro capítulo, percebe-se que há ainda muito a ser feito. Isso porque a inclusão não se reduz à matrícula do educando com deficiência na classe comum, mas engloba também o oferecimento de todas as condições necessárias à sua permanência com qualidade na escola. De acordo com Martins (2015, p. 129), entre as diversas ações que devem ser tomadas, é urgente a supressão de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais e o aumento de investimentos na formação inicial e continuada de profissionais da educação, para que tenham uma atuação apropriada com a diversidade dos alunos. Na mesma linha, Mantoan (2015, p. 53) enfatiza que a escola precisa se reestruturar, assim como os cursos de formação dos docentes, a fim de que as práticas de ensino considerem as diferenças. É indispensável tornar acessível a infraestrutura física, o sistema de informações e os meios de comunicação, além da compreensão e do compromisso dos profissionais de ensino com a educação inclusiva (UNICEF, 2013, p. 28). Maciel (2000, p. 54) ressalta também a necessidade de alteração da visão social através de um trabalho contínuo e permanente de conscientização da sociedade, com a divulgação da legislação que trata sobre as pessoas com deficiência, bem como o reconhecimento da importância de sua participação em todos os setores sociais.

Ademais, apesar da existência de argumentos no sentido de que a inclusão “custa caro”, estes custos devem ser sopesados com os custos morais e sociais da exclusão (SILVA, 2012, p. 128). A inclusão escolar é imprescindível para melhorar as condições da instituição de ensino, permitindo a formação de gerações aptas a levar a vida em sua plenitude, sem

preconceitos e sem barreiras. “[...] mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, ele nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.” (MANTOAN, 2015, p. 59)

Nesse contexto, importante frisar que a inclusão não é apenas para o aluno com deficiência e sim para a escola com um todo, a fim de transformá-la em um espaço plural, aberto às diversidades, e preparado para lidar com as necessidades educativas individuais de todos os alunos, sem exceção. Nesse viés, nas entrevistas realizadas, dois dos profissionais participantes informaram que o processo de inclusão envolve a escola inteira: os alunos, os professores, a equipe pedagógica e administrativa e todos os demais profissionais da educação, não se limitando a uma determinada categoria. Como possíveis medidas a serem adotadas para a efetivação da educação inclusiva, três profissionais participantes das entrevistas destacaram: a humanização do ensino, com a conscientização, pelos docentes, de que estão lidando com seres humanos, cada qual, com suas particularidades; a abertura ao diálogo dentro das escolas; o incentivo à aprendizagem colaborativa; a elaboração de um planejamento de desenvolvimento individual, respeitadas as habilidades e dificuldades dos educandos; a discussão pela família e pelos profissionais da educação quanto ao processo de inclusão na escola; a adoção de proposta pedagógica que atenda às necessidades e habilidades individuais; pesquisas, estudos e obtenção de recursos para o ensino de pessoas com deficiência; e divulgação de informações sobre a legislação acerca do assunto.

Assim, conforme constatado nos primeiros capítulos, houveram diversos avanços no que concerne à educação das pessoas com deficiência nos últimos anos. Os números de matrículas na educação especial reduziram, ao passo em que aumentaram significativamente no ensino regular. Ao mesmo tempo, a legislação evoluiu no sentido de assegurar a educação e seu acesso a todos, bem como um sistema educacional inclusivo, garantindo ao educando com deficiência sua inclusão na rede regular de ensino, com qualidade e igualdade de condições. A LBI, fundamentada na CDPCD, define deficiência a partir do modelo social, em detrimento do modelo médico, assegurando diversos direitos. E antes mesmo da LBI, como analisado no segundo capítulo, muitos documentos legais nacionais e internacionais, ratificados pelo Brasil, além da Constituição Federal, já resguardavam o direito à educação das pessoas com deficiência.

No entanto, apesar dos avanços observados, na prática, a realidade da inclusão escolar é outra, que não a preconizada nos documentos legais. Diversas barreiras obstaculizam o acesso e a permanência do educando com deficiência na escola regular, de modo que se conclui que não é a legislação que falta, mas sim, a sua aplicação efetiva na sociedade. O grande impasse, portanto, é a ineficácia social das normas que asseguram a inclusão do aluno com deficiência

na rede regular de ensino, tendo em vista que, por conta das barreiras analisadas, há ainda muito a se fazer para efetivamente alcançar um sistema educacional inclusivo de qualidade e com equivalência de oportunidades e condições, de modo a assegurar às pessoas com deficiência o acesso e a permanência na escola e o exercício pleno do direito à educação. A eficácia social da legislação pressupõe, portanto, a supressão de barreiras não só físicas, comunicacionais, instrumentais e metodológicas, mas principalmente sociais, consistentes na mudança da visão da sociedade sobre a pessoa com deficiência, com a eliminação do preconceito e das atitudes discriminatórias e com o reconhecimento e o respeito à diversidade.

CONCLUSÃO

O presente trabalho, utilizando-se do método de abordagem dedutivo e de pesquisa documental e bibliográfica, além de seis entrevistas realizadas, a título de coleta de dados, com estudantes de cursos de licenciatura e profissionais atuantes no atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas e em escolas do sistema regular de ensino, buscou analisar a eficácia da legislação que assegura à pessoa com deficiência sua inclusão nas escolas regulares, com qualidade, e igualdade de condições, garantindo-se o exercício pleno do direito fundamental à educação.

No primeiro capítulo deste trabalho, abordou-se a trajetória histórica da educação da pessoa com deficiência, marcada por lutas contínuas em busca da garantia de direitos, em uma sociedade que foi, e ainda é, fortemente influenciada pelas concepções assistencialistas e caritativas, pelo modelo médico de deficiência, pelo preconceito e práticas discriminatórias, e pela falta de reconhecimento e respeito à diversidade. No final da década de 80, com a ascensão dos movimentos pela inclusão social, despontaram os debates sobre a educação inclusiva, os quais foram intensificados com a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca. Nessa perspectiva, importante reiterar que a inclusão escolar não é unicamente para o aluno com deficiência, pelo contrário, refere-se à reestruturação da escola com um todo, a fim de transformá-la em um espaço inclusivo e aberto à diversidade, preparado para atender as necessidades educativas de todos os indivíduos, sem distinção, sem preconceito e sem discriminação.

No segundo capítulo, analisou-se a legislação que consagra a educação como direito fundamental de todos, bem como que dispõe acerca do atendimento educacional da pessoa com deficiência, desde a primeira Constituição Brasileira. Nesse ponto, observou-se que, principalmente na última década, a legislação refletiu os movimentos em prol da inclusão, tendo apresentado avanços significativos. Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência expôs o modelo social de deficiência e previu, no tocante à educação, a garantia de sistema educacional inclusivo, visando assegurar o direito à educação sem discriminação e com equivalência de oportunidades e condições. A CDPCD, nesse contexto, inaugurou um novo paradigma: a celebração da diversidade humana, em detrimento dos padrões de normalidade das ciências médicas. A nova concepção espelhou a legislação promulgada na década seguinte, em especial, a Lei Brasileira de Inclusão, a qual assegurou que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, garantindo sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis. Determinou, também, a adoção de diversas medidas pelo poder público e pelas escolas privadas a fim de efetivar a promoção do ensino inclusivo, bem

como regulamentou a aplicação de penalidades para a negativa de matrícula em razão da deficiência.

No terceiro e último capítulo, verificou-se que embora a Constituição Federal e diversas leis infraconstitucionais e documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, assegurem às pessoas com deficiência o direito à educação e a sua inclusão, com qualidade e igualdade de condições e oportunidades, nas escolas comuns, existem diversas barreiras nas instituições de ensino que obstaculizam o exercício pleno destes direitos. Constatou-se a presença de barreiras arquitetônicas nas edificações escolares, consubstanciadas na ausência de acessibilidade de suas dependências; comunicacionais e informacionais na ausência de sinalização adequada; metodológicas ou pedagógicas na atuação dos docentes; e instrumentais, consistentes na falta de materiais e recursos didáticos acessíveis. Verificou-se, ainda, a presença de barreiras atitudinais com práticas de preconceito e discriminação contra os alunos com deficiência, as quais partem, inclusive, dos próprios gestores da escola e profissionais da educação, como demonstram as cartas abertas veiculadas pelo SINEPE e pela CONFENEN.

Assim, percebeu-se que nos últimos anos, ocorreram avanços muito relevantes no que se refere à educação inclusiva. Os movimentos sociais em favor desta foram intensificados, o que refletiu na legislação do período. De fato, como explanado no primeiro capítulo, os números de matrículas de educandos com deficiência na rede regular de ensino aumentou em quase 400% em onze anos, o que revela a existência de avanços significativos no tocante à inclusão escolar.

Contudo, garantir a matrícula não basta, é necessário assegurar condições para que o aluno com deficiência permaneça na escola, com qualidade e igualdade de condições e oportunidades, respeitando-se as suas necessidades educativas individuais. E nesse sentido, sem desconsiderar os avanços observados, percebe-se que a realidade da inclusão escolar não é a preconizada nos documentos legais. Muitas barreiras impedem o acesso e a permanência do educando com deficiência na escola regular, de modo que se conclui que não é a legislação que falta, mas sim, a sua aplicação efetiva na sociedade. O grande impasse, portanto, é a ineficácia social das normas que asseguram a inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, tendo em vista que, por conta das barreiras estudadas, há muito trabalho a ser feito para a construção e a garantia de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, assegurando-se às pessoas com deficiência o exercício pleno de seu direito à educação. Nesse contexto, a hipótese levantada foi confirmada, no sentido de que embora a Constituição Federal, leis infraconstitucionais e documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, garantam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, assegurando a

educação e seu acesso a todos, o embasamento legal se mostra ineficaz socialmente. Concluiu-se, portanto, que a eficácia social da legislação está condicionada a supressão de barreiras não só físicas, instrumentais e metodológicas, mas principalmente sociais, consistentes na mudança da visão da sociedade, com a eliminação do preconceito e das atitudes discriminatórias e com o reconhecimento e o respeito à diversidade, a fim de tornar a escola um espaço de efetiva inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: Falando de diferença física, preconceito e superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: 2004, 97 p.

Disponível em:

<[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/\[field_generico_imagens-filefield-description\]_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/[field_generico_imagens-filefield-description]_24.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. 4. ed. Bauru: Edipro, 2008.

BRASIL. *Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2012a.

_____. Constituição (1824). *Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. (de 24 de fevereiro de 1891)*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973. *Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990a. *Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Decreto nº 591, de 6 de Julho de 1992. *Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 08 nov. 2017.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999a. *Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001a. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007a. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009a. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011b. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Decreto nº 7.750, de 8 de junho de 2012a. *Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008b. *Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. *Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978. *Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. *Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio*. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> . Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990b. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência*

ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001b. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012b. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015a. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!* Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2009b. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/ManualAcessibilidadeEspacialEscolas.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programa*. Brasília, 2007b. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. Relatório analítico final*. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 1999b.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília: 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de abril de 2002b. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00002678&seq_ato=000&vlr_ano=2002&sgl_orgao=MEC>. Acesso em 01 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Educação Especial. Nota Técnica nº 108

de 2013. Disponível em: <<http://principo.org/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-in.html?page=15>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. Boletim BPC 2015c. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/boletim_BPC_2015.pdf>.

Acesso em: 26 nov. 2017.

_____. Supremo Tribunal de Justiça. Adi nº 5357. Brasília. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5357&classe=A DI-MC-Ref&codigoClasse=0&origem=JUR&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em:

20 nov. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (Org.). *Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais*. Bauru: UNESP/FC, 2012. 2 v. (Coleção Práticas Educacionais Inclusivas).

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Adultos com síndrome de down: a deficiência mental como produção social*. Campinas: Papirus, 2008. (Educação Especial).

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação Especial*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

COUTO, Reinaldo. Considerações sobre a validade, vigência e eficácia das normas jurídicas. In: *Revista CEJ*, v. 18, n. 64. Brasília: set./dez. 2014, p. 7-12.

CCB-UFSC. *Currículo do curso. Ciências Biológicas*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=110&curriculo=20101>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CCE-UFSC. *Currículo do curso. Letras - Espanhol*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=423&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Currículo do curso. Letras - Inglês*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=425&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Currículo do curso. Letras - Língua Portuguesa e Literaturas*. Disponível

em: <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=428&curriculo=20071>>.

Acesso em 18 nov. 2017.

CDS-UFSC. *Currículo do curso. Educação Física*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=404&curriculo=20061>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

CED-UFSC. *Currículo do curso. Pedagogia*. Disponível

em: <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=308&curriculo=20091-pedagogia>>. Acesso em 08 dez. 2017.

CFH-UFSC. *Currículo do curso. Geografia*. Disponível

em: <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=331&curriculo=20071>>.

Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Currículo do curso. História*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=326&curriculo=20071>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Currículo do curso. Psicologia*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=319&curriculo=20101>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CFM-UFSC. *Currículo do curso. Física*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=225&curriculo=20091>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Currículo do curso. Matemática*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=223&curriculo=20171>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. *Currículo do curso. Química*. Disponível em:

<<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=205&curriculo=20091>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CONEFEN. Carta aberta de de 20/08/2015. **ADI 53-57-DF: Estatuto do deficiente. Ação e reação**. Indisponível online (retirado do site).

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos; SANTOS, Nadia Kalliny Joaquim dos. *Inclusão do deficiente intelectual e a formação dos professores*. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Priscila Ferreira Ramos Dantas _int_GT4.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Priscila_Ferreira_Ramos_Dantas_int_GT4.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2017.

DIAS, Gleice Noronha. *Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência*. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de São João Del-rei, São João Del-rei, 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/Gleice_Final.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de introdução à ciência do direito: Introdução à teoria geral do direito, à filosofia do direito, à sociologia jurídica e à lógica jurídica. Norma jurídica e aplicação do direito*. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Capítulo IV: Do direito à educação. In: LEITE, Flávia Piva Almeida; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes; COSTA FILHO, Waldir Macieira da (Coord.). *Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2016.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. In: *Lutas Sociais*, v. 17, n. 31. São Paulo: jul./dez. 2013, p. 59-73.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. *Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?* 2012. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação Lato Sensu Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem, Unijuí, Ijuí, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a Educação Inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. In: *Revista Lusófona de Educação*, v. 6, n. 6. Lisboa: out. 2005, p. 31-45.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Educação: Direito de todos os brasileiros. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, 1999b. p. 27-34.

IBGE. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>
tp://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 3. Campinas: maio 2004, p. 9-25.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76. (Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

KELSEN, Hans. *Teoria geral do direito e do Estado*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola*. Disponível em:

<[http://www.adiron.com.br/arquivos/Barreiras Atitudinais.pdf](http://www.adiron.com.br/arquivos/Barreiras%20Atitudinais.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2017.

LOPES, Laís de Figueirêdo. Artigo 1. In: DIAS, Joelson et al. (Org.). *Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 3. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência, 2014. p. 26-35.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. In: CARREIRA, Denise (Org.). *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 39-52.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2. São Paulo, abr./jun. 2000, p. 51-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MÄDER, Maria Joana. Avaliação neuropsicológica: aspectos históricos e situação atual. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 16, n. 3. Brasília: ago. 1996, p. 12-18.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil – Da exclusão à inclusão escolar*. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. A hora da virada. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial*, v. 1, n. 1. Brasília: out. 2005, p. 24-28.

_____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. In: *Revista Educação em Questão*. Natal: jul./dez. 1998 - jan./jun. 1999, p. 126-141.

_____. *História da educação das pessoas com deficiência: Da Antiguidade ao início do século XXI*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Adailson. *A contribuição pioneira de Pernambuco à Educação Especial no Brasil*. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/contribuicao_pioneira.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33. Rio de Janeiro: set./dez. 2006, p. 387-405.

_____. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. In: *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos*. Uberaba: 2013. p. 4 - 16. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801/919>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Iolete Ribeiro da (Org.). *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. p. 153-166.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. *Monografia Jurídica: orientações metodológicas para o trabalho de conclusão de curso*. 3. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Síntese, 2003.

ONU. *Declaração de Madri*. 2002. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_UNU_PD.php#declamadri>. Acesso em: 19 nov. 2017.

ONU. *Declaração dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 19 out. 2017.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2017.

ONU. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

OPS/OMS. *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual*. 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/Montreal.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PLAISANCE, Eric. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. Disponível em: <cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PLANN, Susan. *A silenty minority: deaf education in Spain, 1550-1835*. Berkeley: University Of California Press, 1997.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, n. 81. Arizona State University: ago. 2014, p. 01-25.

PLOTEGHER, Carolina Bastos; EL-KHATIB, Umaia. *Inclusão Escolar: ilusão ou realidade?* Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8394>. Acesso em: 25 nov. 2017.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35. Rio de Janeiro: maio/ago. 2007, p. 308-326.

REYNOLDS, Cecil R.; FLETCHER-JANZEN, Elaine (Ed.). *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*. 3. ed. New Jersey: John Wiley & Sons, 2007. 2 v.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. *Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência: avanços e desafios à efetivação da inclusão escolar

Pesquisador: MIKHAIL VIEIRA DE LORENZI CANCELIER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76349317.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.377.003

Apresentação do Projeto:

O Projeto Intitulado "DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA: AVANÇOS E DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR" é um trabalho de conclusão do curso de Graduação em Direito da aluna Bruna Costa Valença, sob orientação do Professor MIKHAIL VIEIRA DE LORENZI CANCELIER. A pesquisa tem como objetivos a coleta de dados sobre inclusão escolar, buscando identificar os avanços e os desafios ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Para tanto, pretende-se entrevistar profissionais que trabalham nas instituições envolvidas e que possuem experiência no atendimento de pessoas com deficiência. Além desses, serão entrevistados estudantes visando averiguar se já trabalharam com alunos com deficiência, bem como os avanços e limitações que percebem no que se refere à efetivação da inclusão escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar a necessidade de readequação das escolas brasileiras para efetivar a inclusão escolar e assim garantir o direito à educação dos alunos com deficiência.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os autores citam como riscos mínimos possível cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações de áudios; desconforto ou constrangimento ao relatar suas experiências; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; alterações de visão de mundo e de comportamentos em função das reflexões realizadas; e quebra de sigilo. Descreveram o que farão caso ocorra algum dos riscos previstos. Como benefícios indiretos, referem que o estudo poderá promover debate sobre inclusão escolar e contribuir para a produção de conhecimento científico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema é relevante, considerando a importância de que se realizem estudos sobre a inclusão das crianças e adolescentes com deficiência em escolas regulares, a fim de estimular o desenvolvimento de suas aptidões, despertar novos interesses e viabilizar o convívio social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE da versão atual do projeto atende às exigências da Resolução 466/12 do CNS.

As Declarações estão devidamente assinadas e carimbadas .

A Declaração está assinada e carimbada.

A Declaração está devidamente assinada e carimbada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente versão do projeto está em conformidade com as exigências da Resolução 466/12 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Novembro de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Direito à educação das crianças e adolescentes com deficiência: avanços e desafios à efetivação da inclusão escolar”**, realizada pela aluna Bruna Costa Valença, da 10ª fase do curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação do Prof. Dr. Mikhail Vieira de Lorenzi Cancelier.

A pesquisa está sendo realizada a título de trabalho de conclusão de curso (TCC) e tem por objetivo a coleta de dados sobre inclusão escolar, buscando identificar os avanços e os desafios ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Para a realização da pesquisa, você será entrevistado(a) pelos pesquisadores, em data e horário previamente agendados. A atividade será gravada em áudio e serão utilizados roteiros de entrevistas.

Os possíveis desconfortos e riscos que envolvem a pesquisa são mínimos e incluem: cansaço ou aborrecimento ao responder os questionamentos; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as gravações de áudios; desconforto ou constrangimento ao relatar suas experiências; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; alterações de visão de mundo e de comportamentos em função das reflexões realizadas; e, ainda que não intencional e involuntária, quebra de sigilo. Caso alguma dessas situações ocorra, os pesquisadores interromperão a entrevista imediatamente e lhe prestarão assistência e todos os cuidados necessários no mesmo instante, respeitando os seus direitos individuais e o seu bem-estar físico e psicológico.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a promoção do debate social sobre inclusão escolar, bem como para a produção de conhecimento científico.

Durante a pesquisa, você estará sempre acompanhado(a) pelos pesquisadores, que lhe prestarão toda a assistência necessária ou acionarão pessoal competente para isso. Caso você tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com os pesquisadores a qualquer momento pelos contatos indicados ao final deste termo.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em todos os aspectos e será informado sobre o desfecho da pesquisa (defesa do TCC). Sinta-se absolutamente a vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer tempo. Ao decidir deixar de participar da pesquisa, você não terá qualquer penalidade.

Os pesquisadores serão os únicos a terem acesso aos dados da pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os pesquisadores mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Os dados coletados serão mantidos sob a guarda e a responsabilidade dos pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

A participação na pesquisa não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Caso alguma despesa extraordinária venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei.

Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização através da via judicial, nos termos da legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Os pesquisadores, que também assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa nos termos da Resolução CNS n. 466/12, que estabelece os preceitos éticos, bem como a proteção dos participantes da pesquisa.

Você poderá entrar em contato com os pesquisadores no endereço profissional: Campus Universitário Reitor João David F. Lima, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-970 e pelos demais telefones e endereços eletrônicos repassados no momento da entrevista. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone: (48) 3721-6094; e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br; ou pessoalmente no endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, Prédio da Reitoria II, n. 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-400.

Duas vias deste documento estão sendo assinadas e rubricadas por você e pelos pesquisadores responsáveis. Guarde com cuidado a sua via, pois é um documento que, além de trazer as informações de contato, garante os seus direitos como participante da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, RG _____, declaro que li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança), tomando ciência de todos os termos acima expostos. Obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Local: _____. Data: ____/____/_____.

ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE

PROF. MIKHAIL VIEIRA DE LORENZI CANCELIER
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

BRUNA COSTA VALENÇA
PESQUISADORA



Entrevistado(a):

Local e data da entrevista:

Objetivo da entrevista: Identificar os avanços e os desafios percebidos pelos entrevistados ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Apresentação

De início, os pesquisadores irão expor os objetivos da entrevista e da pesquisa e pedirão anuência para a gravação da atividade em áudio.

Sobre os avanços e desafios à efetivação da inclusão escolar

Neste momento, os pesquisadores irão realizar os seguintes questionamentos:

- 1) O que você entende por educação inclusiva?
- 2) Quais avanços você observa, hoje, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares?
- 3) Quais as dificuldades você observa, hoje, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares?
- 4) Um dos grandes obstáculos diz respeito aos preconceitos sobre o tema. Como você vê este problema?
- 5) Que tipo de medidas você acredita que possam ser tomadas para tornar eficaz a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares?
- 6) Você acredita que as escolas e os professores do ensino regular estão preparados para a inclusão?